INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade

Teresa Vilaça
Célia Rossi
Cláudia Ribeiro
Paula Ribeiro
(Eds.)

INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade

Editado por

Teresa Vilaça

Universidade do Minho, Portugal

Célia Rossi

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Rio Claro, Brasil

Cláudia Ribeiro

Universidade Federal de Lavras, Brasil

Paula Ribeiro

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

Título da obra *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade*

Editores Teresa Vilaça, Célia Rossi, Cláudia Ribeiro, Paula Ribeiro

Revisão Teresa Vilaça

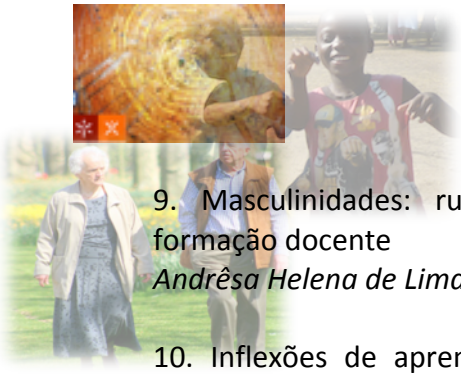
1ª edição, Braga, Outubro de 2017

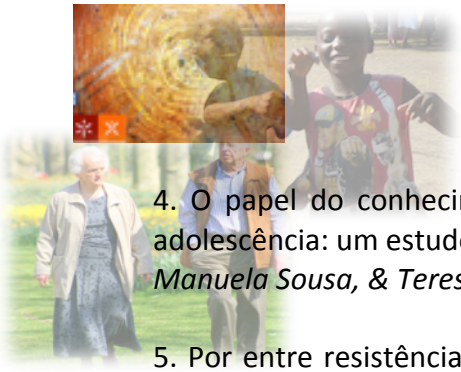
ISBN 978-972-8952-47-1 (eBook)
Reservado os direitos desta edição para a língua portuguesa a:
Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança.
Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal
http://ciec-uminho.org/index_pt.html

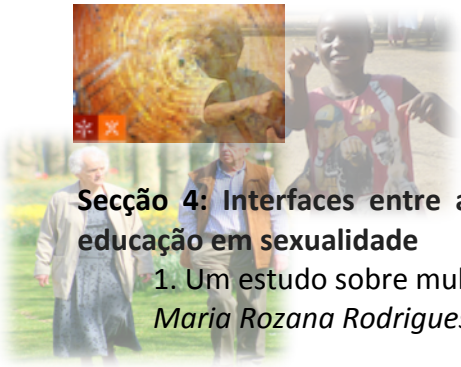
Este eBook está escrito na versão europeia do português.

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562

ÍNDICE





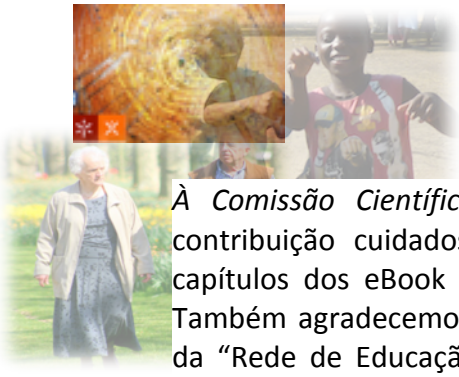


AGRADECIMENTOS

"Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade" é um eBook útil e inspirador para a investigação e prática na educação em sexualidade, que instiga uma visão inclusiva e sensível ao género e se constitui como um contributo sério para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Este eBook é uma compilação dos trabalhos de investigação com mais qualidade, submetidos a uma revisão cega por pares, apresentados no II Seminário Luso-Brasileiro "Educação em Sexualidade, Género, Saúde e Sustentabilidade: Formação de Professores e Professoras" (IISLB-ESGSS). Assim, agradecemos encarecidamente ao Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) e Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, que apoiaram a sua realização e aos vários atores sociais envolvidos na organização e desenvolvimento do IISLB-ESGSS e dos seus produtos finais. Nesse sentido, deixamos o nosso profundo agradecimento:

À Comissão Científica e Comissão Organizadora do IISLB-ESGSS. Muito obrigada por terem contribuído para o encontro de cerca de 130 profissionais e alunos/as de licenciatura, mestrado e doutoramento, investigadores e/ou práticos nas áreas de Educação, Ensino, Saúde, Psicologia, Filosofia e Sociologia, entre outras, que se mostraram críticos e proactivos/as na promoção da investigação e formação docente em educação em sexualidade e contribuíram para um culminar com êxito do projeto de investigação "Percepções dos/as Diretores/as e dos Professores/ as das Escolas Básicas e Secundárias sobre Cenários de Formação Contínua de Professores Coerentes com os Novos Desafios Societais", desenvolvido no ano de licença sabática da coordenadora do IISLB-ESGSS e no qual ele se integra.

Aos/às palestrantes principais, aos/às apresentadores/as de comunicações livres e a todos/as os/as participantes. Estamos gratos pela partilha dos resultados das suas investigações e/ou práticas, reflexões críticas e visões para o futuro da educação em sexualidade, e os seus contributos para a promoção da igualdade de género, saúde e sustentabilidade.



À Comissão Científica Luso-Brasileira do IISLB-ESGSS. Agradecemos a sua contribuição cuidadosa na revisão cega dos resumos do Seminário e dos capítulos dos eBook que tornou possível o alto nível de qualidade atingido. Também agradecemos o seu encorajamento e contributo para a consolidação da "Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS)", de que este Seminário foi palco. A primeira ação conjunta da consolidação da REISS será a realização do IIISLB-ESGSS em 2018, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brasil e, posteriormente, intercalado com a Universidade do Minho, de dois em dois anos, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), Brasil e na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil. Por esta ação conjunta, um agradecimento especial às Professoras Doutoras Paula Ribeiro, Cláudia Ribeiro e Célia Rossi.

Teresa Vilaça
Instituto de Educação, UMinho, Braga, Portugal
Coordenadora do IISLB-ESGSS
Coordenadora da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade – REISSS, Portugal

PREFÁCIO

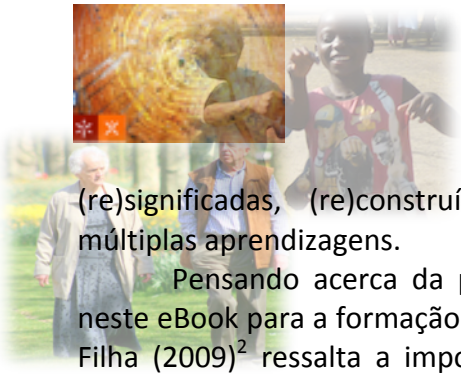
> [...] no ler a lição, não se buscam respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem (Larrosa, 2010, p. 176)[1].

Para a escrita do prefácio do eBook "Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade" tomo as palavras de Larrosa afim de pensar acerca dos efeitos produzidos a partir da leitura dos textos que venho apresentar e também convidar a todos/as para esse compartilhar de sentidos. Falo em compartilhar e partilhar conjuntamente, já que na "lição" não se buscam respostas, mas sim perguntas e é através desse movimento de interlocução com os textos presentes nesse eBook, que "o dizer não se acabe e nem se termine" (Larrosa, 2010, p. 142), que outros dizeres possam ser produzidos. Os textos aqui presentes expressam apenas um olhar, mas desejo a todos/as que a leitura possibilite que uma infinidade de outros olhares e perguntas possam ser construídas sobre como na contemporaneidade, estamos resistindo e promovendo uma educação em sexualidade nos diversos espaços educativos.

Os textos que compõe o eBook possibilitam a emergência de outros olhares, outras histórias, outras narrativas, a partir do que vem sendo produzido em Portugal e no Brasil. Através das problematizações empreendidas por cada autor/a é possível (re)pensarmos desestabilizarmos e até mesmo borrarmos algumas das fronteiras já instituídas e também os discursos naturalizados como o da masculinidade hegemónica, a heterossexualidade, a heteronormatividade, a criança inocente e assexuada, o/a adolescente com a sexualidade aflorada, a família nuclear, entre tantos discursos presentes na sociedade.

Os/as autores/as que produziram os textos que compõem este eBook buscam compartilhar suas pesquisas e também relatam experiências vivenciadas em diferentes espaços educativos que, no meu entender, tornam-se condição de possibilidade para que as temáticas centrais do II Seminário Luso-Brasileiro "Educação em Sexualidade, Género, Saúde e Sustentabilidade: Formação de Professores e Professoras" (IISLB-ESGSS) – igualdade de género, sexualidades, saúde, sustentabilidade, formação docente e diversidade – possam, de alguma forma, adentrar o currículo escolar e sejam

[1] Larrosa, J. (2010). Sobre a lição. In J. Larrosa (Eds.), *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. (5. Ed., pp. 139-146). Belo Horizonte: Autêntica.



(re)significadas, (re)construídas, (re)configuradas, (re)inventadas, potencializando múltiplas aprendizagens.

Pensando acerca da potência das interlocuções tecidas nos textos presentes neste eBook para a formação de professores e professoras, a autora Constantina Xavier Filha (2009)[2] ressalta a importância de promover esses espaços de discussão, onde pesquisadores/as, professores/as, acadêmicos/as, entre outros, possam compartilhar os movimentos que tem empreendido, não para encerrar o debate, mas

> ressaltando as possibilidades, as dificuldades, os conflitos, os avanços, os ganhos, os desafios, os propósitos e os despropósitos... decorrentes da prática da educação para a sexualidade na educação de educadoras e educadores em cursos de formação inicial e continuada. Não se almeja chegar a conclusões, a respostas com tom de verdade ou definitivas; provisórias, talvez! Importa, sobretudo, refletir, palpitar, questionar, problematizar, discutir, pensar sobre esses e outros assuntos, bem como tencionar discursos e provocar inquietações, [...] de práticas de desacomodação na discussão da interface entre sexualidade, geénero e educação. (Xavier Filha (2009, p. 85-86)

Assim, entendo que os textos neste eBook possibilitam, como nos coloca a autora, muitos tencionamentos, inquitetações e desacomodações para que tenhamos uma educação para a sexualidade que possibilite discussões e entrelaçamentos entre género, sexualidade, classe, raça, etnia, geração, religião...

Espero que o eBook possibilite aos/às professores/as, alunos/as, formadores/as, pesquisadores/as e demais leitores/as que se interessam pelas temáticas problematizadas, a tecerem "novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever" (Larrosa, 2010, p. 183).

Desejo a todos/as que, ao lerem os textos, lembrem que "o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar" (Larrosa, 2010, p. 177). Dessa forma, desejo que todos/as, se aventurem a difundir essas e outras lições a fim de construirmos uma sociedade mais plural e igualitária.

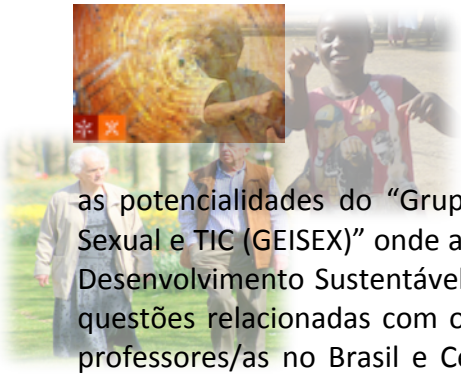
Paula Ribeiro
Universidade Federal de Rio Grande e Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, Brasil

[2] Xavier Filha, C. (2009). Educação para a Sexualidade: carregar água na peneira? In P. R. C. Ribeiro, et al. (Org.), *Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente* (pp. 85-103). Rio Grande: Editora da FURG.

INTRODUÇÃO

Neste eBook "Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade", com o objetivo de contribuir para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, cruzam-se diferentes perspetivas teóricas e metodológicas fruto de uma parceria entre a Universidade do Minho, Portugal e as Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal de Lavras e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" do Brasil, que fez emergir um grande número de trabalhos no IISLB-ESGSS. Para este eBook, foram selecionadas exclusivamente as contribuições com qualidade focadas na investigação relacionada com os temas do IISLB-ESGSS, organizada em quatro secções: formação docente em educação em sexualidade (secção 1); sexualidades e práticas de educação em sexualidade na escola (secção 2); métodos, técnicas e artefactos culturais nas práticas de educação em sexualidade na escola (secção 3); interfaces entre a educação em ciências, A Agenda 2030 e a educação em sexualidade (secção 4).

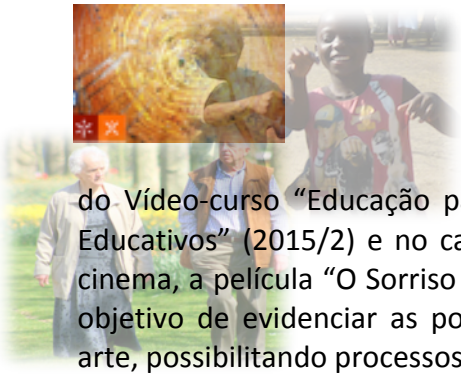
Na primeira secção, Paula Ribeiro (capítulo 1) baseada nos Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas e em algumas proposições de Foucault, descreve criticamente a perspectiva teórica sobre as identidades de género e sexuais que norteia o trabalho do "Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola" (GESE), na formação inicial e continua de professores/as e materiais didáticos produzidos. Mobilizando a mesma perspetiva teórica, Cláudia Ribeiro (capítulo2) acrescenta um pensamento rizomático para fundamentar, desenvolver e avaliar as atividades de investigação e formação docente em educação para a sexualidade na contemporaneidade realizadas pelo "Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente". No capítulo seguinte, Isaura Cruz, Filomena Teixeira e Raquel Pereira Quadrado (capítulo 3) revisitam o livro "Vida Sexual: Fisiologia (Vol. 1)" do médico português Egas Moniz (1901), como estratégia para utilizar elementos históricos para problematizar questões acerca da sexualidade e da educação sexual numa oficina de formação contínua de professores, analisando o discurso sobre sexualidade produzido no livro e o seu impacto nas concepções de futuras docentes portuguesas. No capítulo 4, Isabel Chagas reflete criticamente sobre a sua investigação e formação docente online e offline à luz de um referencial teórico que relaciona as perspetivas contemporâneas da educação em ciências e das comunidades de aprendizagem online com a educação em sexualidade e



as potencialidades do "Grupo de Estudos e Investigação em Sexualidade, Educação Sexual e TIC (GEISEX)" onde alicerça o seu trabalho para atingir alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Em seguida, Joanalira Magalhães (capítulo 5) discute as questões relacionadas com o género e ciência no currículo escolar e na formação de professores/as no Brasil e Célia Rossi (capítulo 6), enquadrada nas políticas públicas atuais brasileiras e no saber docente sobre a educação em sexualidade e relações de género, questiona os avanços e recuos das políticas públicas relacionadas com o género e a sexualidade e as suas consequências na formação de professores/as. Dando continuidade à interação dinâmica entre educação em ciências e educação sexual, Teresa Vilaça (capítulo 7) reflete sobre a investigação e formação continua de professores que tem vindo a realizar e que fez emergir a "Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS)". Na sua reflexão parte dos contributos destas duas áreas para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e enfatiza o avanço da Agenda 2030 em relação à promoção da igualdade de género.

No capítulo 8, Juliana Rizza e Paula Ribeiro aplicando a genealogia Foucaultiana como uma ferramenta de produção e análise de dados, mapearam as disciplinas dos cursos de licenciatura em universidades federais e analisaram os seus programas para discutirem a sexualidade no espaço escolar e, no capítulo seguinte, Andrêsa Lima e Cláudia Ribeiro (capítulo 9) dão continuidade à valorização da formação docente problematizando, com base nos Estudos Culturais e Pós-Estruturalistas, a trajetória profissional e as barreiras que tiveram que enfrentar dois professores negros no sul de Minas Gerais, entre 1882-1954, contribuindo para uma formação de professoras e professores mais crítica na atualidade. No capítulo 10, Leandro Veloso Silva identifica as mudanças e problematiza os desafios dos processos educativos, baseado na análise das experiências e diálogos vivenciados pelos formandos expressos nos seus trabalhos e produções documentadas, surgidos durante a formação docente no Curso de "Especialização em Género e Diversidade na Escola" (GDE), oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (DED-UFLA), na modalidade de Educação a Distância (EAD). No capítulo capítulo 11, Carina Parente, Cunha e Santos, com base numa revisão de literatura organizada a partir de uma pesquisa no portal da B-on discutem a pertinência da educação em sexualidade para os afetos no pré-escolar.

Nos dois capítulos seguintes, os autores e autoras recorrem a dispositivos culturais para fazer cursos de formação contínua de professores. No capítulo 12, Cristina Varela, Gabrielle Pedra, Joanalira Magalhães, Luciana Kornatzki e Paula Ribeiro utilizam os estudos queer e os estudos culturais para analisarem alguns dos recursos educativos digitais (RED) produzidos pelos formandos e formandas na primeira oferta

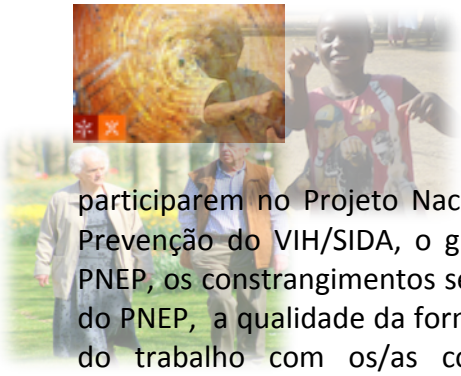


do Vídeo-curso "Educação para a Sexualidade: Dos Currículos Escolares aos Espaços Educativos" (2015/2) e no capítulo 13, Kátia Martins e Alessandro Paulino utilizam o cinema, a película "O Sorriso de Mona Lisa", na formação inicial de professoras, com o objetivo de evidenciar as possibilidades de relacionar as questões de género com a arte, possibilitando processos de subjetivação através das imagens cinematográficas

Para terminar esta secção, Ariane Meireles e Lucimary Hoffman (capítulo 14) analisam o posicionamento de professoras cisgéneras da educação pública do estado do Espírito Santo, Brasil, sobre os temas relacionados com a diversidade sexual na escola.

A segunda secção, é constituída por seis capítulos relacionados com as sexualidades e as práticas de educação em sexualidade na escola. Primeiro, Archéria Juliaci e Kátia Martins (capítulo 1) baseadas nos estudos pós-estruturalistas e foucaultianos, analisam os relatos sobre as vivências quotidianas de educadoras de infância relacionadas com a sexualidade na escola e como lidaram com cada situação mediante as famílias das crianças. No segundo capítulo, Hugo Santos, Sofia Marques da Silva e Isabel Menezes continuam a dar voz aos professores, utilizando grupos de discussão focalizada para aceder a discursos que permitiram analisar as suas concepções sobre orientação sexual e *atitudes* sobre pessoas com orientações, identidades e/ou relações não-heterossexuais, neste caso jovens estudantes e compreender como é que a educação em sexualidade estava a ser operacionalizada (ou não) na escola, sobretudo no que respeita ao tópico da "orientação sexual", assim como eventuais dificuldades ou anseios. No terceiro capítulo, Vinícius Carvalho e Lays Perpétuo analisam os escritos de casas de banho de uma universidade pública do sul de Minas Gerais, mostram como nesses espaços os textos culturais realizam as suas pedagogias e ensinam sobre os locais da normalidade e da anormalidade e das denúncias dos processos de subjetivação, opressão e categorização das diferenças sociais e culturais. Em seguida, Gislaine Silva e Marlyson Pereira (capítulo 4) discutem sobre o conceito de resistência ao longo da história, considerando atitudes de mulheres que fogem aos padrões normatizantes da época, como a cigana Esmeralda, do Corcunda de Notre-Dame e a Famosa pintora do Renascimento Italiano, Artemísia.

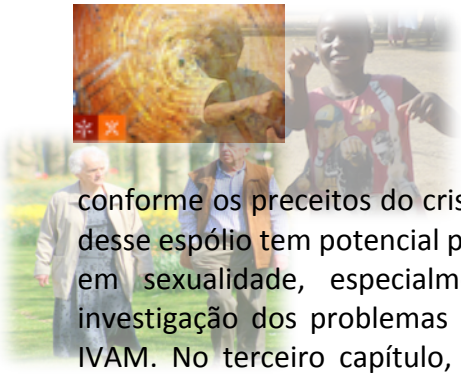
Para terminar esta secção, Manuela Sousa e Teresa Vilaça (capítulo 5) analisam as percepções de alunos/as do 9º ano de escolaridade sobre o papel do conhecimento biológico na prevenção da gravidez não planeada na adolescência, durante o ensino interdisciplinar orientado para a aprendizagem baseada em projetos orientados para a ação de prevenção da gravidez e Teresa Vilaça, Filomena Aguiar e a equipa do CAOJ (capítulo 6) analisam a motivação de alunos/as, estudantes universitários organizados em brigadas universitárias de intervenção educadoras de pares mais jovens, para



participarem no Projeto Nacional de Educação pelos Pares (PNEP) em sexualidade e Prevenção do VIH/SIDA, o grau de consecução das suas expectativas iniciais para o PNEP, os constrangimentos sentidos pelos elementos da BUI durante a implementação do PNEP, a qualidade da formação recebida, ao longo do ano, para o desenvolvimento do trabalho com os/as colegas mais novos/as e os aspetos a melhorar no desenvolvimento do PNEP Sexualidade e Prevenção da SIDA.

A terceira secção, é constituída por cinco capítulos focados nos métodos, técnicas e artefactos culturais nas práticas de educação em sexualidade na escola. Fábio Reis (capítulo 1), analisa a relação estabelecida entre brinquedo, género e sexualidades nas experiências pedagógicas com crianças pequenas. Carolina Amaral e Paula Ribeiro (capítulo 2) analisam os significados que são (re)produzidos acerca da transexualidade no capítulo intitulado *Dia 6.023* do livro juvenil *Todo Dia*, de David Levithan (2013), mostrando como esse livro se procura afastar de uma visão patológica a respeito da transexualidade, produzindo diferentes pedagogias culturais a respeito do que é ser um/a jovem transexual. Continuando a analisar o livro como um artefacto cultural, Daniele Faria (capítulo 3) torna visível a construção da masculinidade hegemónica no romance "Gabriela Cravo e Canela: Crónica de uma Cidade do Interior" (Amado, 1958) para discutir como as práticas resultantes dessa construção acarretam situações de dominação e violência contra a mulher, incluindo o feminicídio. Utilizando o mesmo romance, mas na sua versão em telenovela, Eugénia Aragão, Henrique Matos e Teresa Vilaça (capítulo 4) discutem as potencialidades da abordagem pedagógica IVAM (investigação, visão, ação e mudança) com o uso dessa telenovela e do teatro fórum na promoção da saúde sexual e bem-estar para alunos/as do ensino básico e Ana Margarida Gonçalves, Fernanda Mendes e Teresa Vilaça (capítulo 5), mostram como a mesma telenovela pode ser usada promover o questionamento dos/as alunos/as sobre os estereótipos de género, a sexualidade e as relações de poder, bem como sobre as suas percepções acerca dos direitos sexuais como direitos humanos.

A quarta e última secção deste livro, é constituída por cinco capítulos que relacionam a educação em ciências, a Agenda 2030 e a educação em sexualidade. No primeiro capítulo, Maria Rozana Almeida e Paula Ribeiro analisam a inserção e a participação de mulheres-cientistas da Universidade Federal do Rio Grande no Continente Antártico tornando visíveis as suas experiências que permitem problematizar alguns discursos e práticas sociais implicados na constituição de ser mulher, nomeadamente a naturalização de alguns discursos, as relações de poder e as hierarquia estabelecidas. No segundo capítulo, Cristina Rodrigues, focada na análise das visitas pastorais do séc. XVIII e XIX mostra evidências da condução das populações à interiorização da ética cristã e à adoção de comportamentos individuais e coletivos



conforme os preceitos do cristianismo para salientar como a análise crítica de excertos desse espólio tem potencial para a introdução da "história da sexualidade" na educação em sexualidade, especialmente, na reflexão crítica sobre regulação social na investigação dos problemas relacionados com a sexualidade, dentro do metodologia IVAM. No terceiro capítulo, Tânia Silva e Neiva Silva refletem criticamente sobre o processo histórico, cultural e social que circunda as representações acerca da prostituição a partir do texto das Deusas (Mascetti, 2008) usado na formação inicial de professores/as que frequentaram e da expressão do que aprenderam com ele através da arte de teatralizar, refletindo por meio dela sobre a violência no Brasil, principalmente contra as mulheres, que tem raízes profundas na colonização baseada na cultura ocidental e patriarcal.

Os dois capítulos do livro seguintes apresentam duas das faces da infecção pelo VIH e da SIDA. Primeiro, Vinícius Carvalho (capítulo 4) reflete criticamente sobre a seropositividade como uma nova forma de viver a sexualidade, exercida como uma oportunidade do cuidado de si e do outro, e reflete criticamente sobre as formas como a imagem do VIH/Sida com as negociações sociais da seropositividade pode contribuir para a subjetivação dos corpos. Em seguida, Catarina Certal e Teresa Vilaça descrevem um projeto de educação pelos pares concelhio, que aplica a metodologia IVAM, quer na formação dos pares educadores quer dos colegas que participam na formação por eles orientada. Para terminar, Zélia Anastácio e Graça Lopes articulam os conhecimentos teóricos e as orientações internacionais sobre educação para a sexualidade com os problemas relatados pelas equipas técnicas de instituições de acolhimento, para formar os seus profissionais com competências de ação que visam melhorar a saúde sexual e competências sócio-emocionais nas crianças e adolescentes dessas instituições. Neste capítulo apresentam o percurso iniciado e alguns dos resultados obtidos.

Teresa Vilaça
Instituto de Educação, UMinho, Braga, Portugal
Coordenadora da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade – REISSS, Portugal

SECÇÃO 1

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

1| IDENTIDADES DE GÉNERO E SEXUAIS NA ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS

Paula Regina Costa Ribeiro

Notas introdutórias

Nos últimos anos, o debate sobre a educação para a sexualidade nas escolas e em outros espaços educativos tem-se acentuado, possibilitando assim que essa discussão possa ser entendida como parte do currículo escolar, atuando na constituição dos sujeitos e de seus corpos, ensinando modos de ser e estar na sociedade. Por meio de algumas estratégias, o "Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola" (GESE), tem buscado consolidar a educação para a sexualidade como pauta de discussão das instituições educacionais. Dentre essas estratégias incluem-se: cursos de formação de professores/as presenciais, semi-presenciais e à distância; produção de materiais didáticos (livros e DVD); inserção das temáticas de corpos, géneros e sexualidades na universidade por meio da disciplina "Géneros e Sexualidades nos Espaços Educativos" e da editoração da "Revista Diversidade e Educação".

Por esse viés, este capítulo tem como objetivo apresentar algumas dessas ações que o GESE tem promovido na formação inicial e continua de professores/as, as quais têm possibilitado que as temáticas das identidades de género e sexuais possam ser entendidas como integrantes dos currículos escolar e académico. É importante destacar que essas ações e interlocuções que temos desenvolvido no grupo estão baseadas em entendimentos de que no estudo das sexualidades, dos géneros e dos corpos perpassam questões centrais que se referem ao papel das culturas, dos sistemas de significação e das relações de poder. Entendendo que esses aspectos estão implicados na constituição dos sujeitos, estabelecemos algumas conexões com os Estudos

Ribeiro, P. (2017). Identidades de género e sexuais na escola e formação de professores e professoras. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 3 – 13). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, bem como com algumas proposições de Foucault.

Com o intuito de sistematizar a escrita e as discussões empreendidas, o texto está organizado em três momentos. Em um primeiro momento apresento a perspectiva teórica sobre as identidades de género e sexuais que norteia o nosso trabalho na formação de professores/as, posteriormente apresento algumas ações desenvolvidas na formação inicial e continua de professores/as e os materiais didáticos produzidos pelo GESE. Por fim, finalizo a escrita deste capítulo apresentando algumas considerações acerca da educação para a sexualidade, para que a mesma possa ser pensada bem como problematizada na formação de professores/as, tanto inicial, quanto continua.

Notas sobre as identidades de género e sexuais

É no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais – de género, sexuais, nacionais, raciais, de classe etc. Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que eles são interpelados a partir de diferentes situações, instituições, agrupamentos sociais e discursos. Nesse sentido, entendemos que a identidade é uma construção, um processo de produção, uma relação; não é uma essência, não é um facto seja da natureza ou cultura; tem estreitas conexões com relações de poder; não é fixa, permanente, unificada; não é homogénea, definitiva, acabada, idêntica; é instável, fragmentada e inacabada (Hall, 1997; Silva, 2000; Woodward, 2005).

Neste sentido, mulheres e homens aprendem desde muito cedo a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares na sociedade e, para tanto, um investimento significativo é posto em ação, uma vez que as várias instâncias sociais atuam nesse processo, desempenhando um papel importante nessa complexa rede que (con)forma e governa os nossos corpos e as nossas vidas. Segundo Louro (2001),

> todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemónicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas e contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e permanente (p. 25).

Embora quotidianamente sejamos bombardeados por um padrão hegemónico para ser homem e mulher, por exemplo, temo-nos produzido de distintas formas, trazendo à tona a pluralidade de possibilidades de ser e estar na nossa sociedade, mobilizando algumas rupturas em estruturas e práticas já alicerçadas.

No contexto desta discussão cabe referir o que estamos a entender por género, uma vez que tal entendimento torna-se fundamental para as discussões que estamos a

desenvolver neste capítulo. Género refere-se a um conceito elaborado inicialmente por feministas anglo-saxãs, a partir do início da década de 70, que "queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (Scott, 1995, p. 72). A utilização dessa expressão tinha como proposta uma negação ao determinismo biológico presente no termo sexo. De acordo com Louro (2001), o que as feministas procuram fazer "é demonstrar que a feminilidade e a masculinidade não são constituídas propriamente pelas características biológicas. Mas, sim, por tudo o que se diz ou representa a respeito destas características" (p. 70). Cabe ressaltar aqui que "enfatizar o caráter fundamentalmente histórico, social, cultural, e linguístico do género não significa negar que ele se constrói com – e através de – corpos que passam a ser reconhecidos e nomeados como corpos sexuados" (Meyer, 2003, p. 19). Com tais considerações não estou a negar a materialidade biológica dos corpos, nem a dizer que ela não é importante, mas a direcionar as discussões para os processos que possibilitam que as características biológicas passem a funcionar como justificação para as diferenças, desigualdades e posicionamentos sociais.

Por esse viés, entendemos que os géneros e também as sexualidades se fazem e se refazem continuamente ao longo da existência. Para Louro (1998), "mulheres e homens produzem-se de distintas formas, num processo de possibilidades e também de instabilidades" (p. 34). Isto é, há uma multiplicidade de construções do ser masculino, do ser feminino, do ser heterossexual, do ser homossexual, entre outras possibilidades, já que, nesse ato, diversificados modelos, ideais, padrões e imagens, inerentes aos diferentes contextos (classes, raças, etnias, nacionalidade, religião) produzem o processo de formação do homem e da mulher. Assim, os géneros e as sexualidades são eminentemente culturais, passíveis, portanto, de transformações ao longo da história e nas variadas culturas e sociedades.

No que tange às discussões em torno da produção das identidades sexuais e de género, a escola e o currículo, segundo Louro (1998), estão imersas em disputas de ordem política, ou seja, as práticas escolares não meramente transmitem mas, também, carregam e reproduzem representações. Desta forma, atitudes interpretadas como de alienação, de omissão, ou, até mesmo, de um aparente desinteresse em promover atividades através das quais as questões de género e sexualidade sejam problematizadas, podem na realidade significar ou no mínimo resultar num posicionamento hegemónico. Para a autora, estes silenciamentos em torno das novas identidades sexuais e de género transformam-se em maneiras de representá-las ou marginalizá-las ou, ainda, legitimá-las, dependendo das concepções de sexualidade subjacentes às orientações dos programas educacionais.

Na contemporaneidade, por sua vez, é possível perceber que vem sendo travada uma luta por grupos considerados minoritários, dentre eles o de mulheres, LGBTT, entre outros sujeitos. Esta batalha sendo empreendida por diferentes instâncias sociais, não pode ser desconsiderada pela escola. Dentre essas instancias, destacamos

neste texto as potencialidades dos espaços educativos formais para a promoção de uma educação para a sexualidade, especialmente as escolas e as universidades. Assim, a partir deste foco de discussão, passo a apresentar as ações que temos promovido na formação inicial e continua de professores/as, bem como, os materiais que têm subsidiado essas ações.

Notas sobre a disciplina "Géneros e Sexualidades nos Espaços Educativos"

No ano de 2012, dando continuidade à proposta de potencializar a formação de professores/as no campo da Educação para a Sexualidade, emergiu a proposta de criação da disciplina "Géneros e Sexualidades nos Espaços Educativos". O desejo era promover um espaço em que os cursos de graduação da universidade, independentemente de ser licenciatura, bacharelado ou tecnológico, pudessem estar a pensar e a discutir sobre as questões de géneros e sexualidades.

A disciplina tem sido desenvolvida com a carga horária de três horas/aula, 45 créditos, e a oferta dá-se na modalidade de opção para os cursos que já fizeram as suas reformulações curriculares e inseriram esta disciplina na grade de ofertas de disciplinas de opção. Para os cursos que ainda não fizeram ou que não apresentaram interesse em inserir estas discussões na grade curricular, os/as alunos/as podem frequentar a disciplina por meio da solicitação de matrícula complementar, a qual será computada no histórico do/a estudante como horas complementares, exigência dos cursos de graduação. Como proposta de discussão, a disciplina apresenta a seguinte ementa: discussão e análise de temáticas a respeito das questões dos corpos, géneros e sexualidades na contemporaneidade, focando o ensino e aprendizagem dessas questões nos diversos espaços educativos; análise do processo de produção dessas temáticas nas distintas instâncias sociais e pedagogias culturais. Esta disciplina é oferecida a todos os cursos da FURG desde o segundo semestre de 2012 e já participaram académicos/as dos seguintes cursos: Ciências Biológicas Licenciatura/Bacharelado, Letras – Português, Letras Português/Espanhol, Letras Português/Inglês, Pedagogia/Licenciatura, Artes Visuais/Licenciatura e Bacharelado, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Geografia, Psicologia, Arquivologia, Arqueologia, Administração, Educação Física, Oceanologia, Economia, Educação Física Licenciatura, Direito, Medicina, História Licenciatura/Bacharelado e Biblioteconomia.

Ao longo desta disciplina são promovidas algumas discussões, mas não encerramos esse debate em uma única teia discursiva, ou seja, abrimo-nos para o que acontece em sala de aula para além do planeado e dos objetivos definidos. Além disso, o referencial teórico da disciplina está alicerçado nos Estudos Culturais nas suas perspectivas pós-estruturalistas, nesse sentido, estamos entendendo os corpos, os géneros e as sexualidades como discursivamente produzidos, a partir de aspectos de

ordem social, histórica e cultural. Para tanto, essas problematizações estão organizadas a partir de quatro eixos temáticos – diversidades, corpos, géneros e sexualidades. As discussões em torno desses eixos têm-se estabelecido por meio das aulas presenciais e também através dos espaços virtuais, os quais têm-se apresentado como potentes estratégias para o processo de aprendizagem, ampliação e aprofundamento dos debates. Nesses espaços – presencial e virtual – discutimos as dúvidas, sugerimos materiais, compartilhamos experiências vividas em diferentes instâncias, como família, universidade, média, grupo de amigos/as, entre outras, a respeito das temáticas desenvolvidas.

No "Eixo Diversidade" buscamos discutir a multiplicidade de ideias, linguagens, religiões, costumes, comportamentos, valores, classes, nacionalidades, crenças, etnias, géneros e sexualidades que constituem os sujeitos. Argumentamos que vivemos a nossa subjetividade em um contexto social, no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos. No "Eixo Género" focamos os estudos feministas e de género, apresentando os deslocamentos desse conceito. Discutimos que o conceito emerge no meio de contextos políticos, sociais, históricos e económicos. Debatemos que as masculinidades e as feminilidades, diferentemente do que algumas correntes defendem, não são constituídas propriamente pelas características biológicas, mas são produto de tudo o que se diz ou se representa dessas características. No "Eixo Corpo" problematizamos os corpos como produções híbridas – biológicas, históricas e culturais –, que estão constantemente sendo modificadas e (re)significadas em função das diversas formas com que estes têm sido pensados, narrados, interpretados e vividos ao longo do tempo pelas diferentes culturas. No "Eixo Sexualidade" discutimos sobre as várias perspectivas com que a sexualidade vem sendo estudada: determinismo biológico – a sexualidade é universal e biologicamente determinada; essencialismo biológico – a sexualidade é reduzida a uma essência interior, uma pulsão; e o construcionismo social. Debatemos a sexualidade em outra perspectiva, na qual ela é tomada como produzida nos acontecimentos históricos e culturais das experiências das pessoas, ao correlacionar os corpos, comportamentos, linguagens, representações, crenças e posições de sujeito.

Ao longo dos semestres em que a disciplina vem sendo ministrada, temo-nos deixado levar pelas vivências, anseios e desejos dos/as alunos/as que participam da mesma, construindo assim uma experiência pedagógica de forma a possibilitar que assuntos que estão na ordem do discurso – como por exemplo a Lei Maria da Penha, cotas para ingresso na universidade, as normativas para a utilização do nome social, as mudanças e intervenções corporais, como tatuagens, *piercing*, *branding*, o abuso e a violência sexual, a homofobia, o *sexting*, entre outros temas – possam tornar-se pauta de debate, articulando-se assim as discussões já propostas previamente.

Notas sobre o vídeo-curso "Educação para a Sexualidade: dos Currículos Escolares aos Espaços Educativos"

No ano de 2015, implementamos o "Vídeo-curso Educação para a Sexualidade: Dos currículos escolares aos espaços educativos". Esta é uma nova estratégia que estamos desenvolvendo e caracteriza-se, dentre outros aspectos, por ser totalmente online (www.videocursosexualidade.com.br). O Vídeo-curso tem como objetivo contribuir para a formação de profissionais da educação, por meio de vídeo-aulas que abordam temáticas de corpos, géneros e sexualidades nas escolas e nos diversos espaços educativos. Essa proposta também está alicerçada no campo dos estudos culturais nas suas perspectivas pós-estruturalistas.

O Vídeo-curso está organizado em onze vídeo-aulas que tratam de distintas temáticas. Todas elas são acompanhadas de material de apoio para o melhor entendimento dos assuntos em questão. Os/as cursistas também têm acesso a uma mediateca com diversas referências bibliográficas, bem como um glossário que apresenta alguns termos a fim de subsidiar o/a cursista. As vídeo-aulas estão organizadas da seguinte forma:

1. *Educação para a sexualidade: apontamentos teóricos e conceituais*. A proposta desta vídeo-aula é discutir a expressão educação para a sexualidade, adotada pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, apresentando algumas definições construídas ao longo do tempo.
2. *Educação para a sexualidade: Contexto histórico*. Nesta vídeo-aula revisitamos a história da educação para a sexualidade no Brasil a fim de conhecer os movimentos históricos, sociais e culturais que ocorreram para que o debate das temáticas de corpos, géneros e sexualidades estivesse presente no espaço escolar.
3. *Identidade e diferença: Potencialidades para o debate da diversidade*. A proposta desta vídeo-aula é problematizar o conceito de diversidade e sua inter-relação com os conceitos de identidade e diferença.
4. *Identidades de género: Masculinidades, feminilidades e suas múltiplas possibilidades*. Nesta vídeo-aula discutimos sobre as identidades de género, buscando problematizar o conceito de género e como essa definição se vem reconfigurando. Também são abordados alguns termos como travesti e transexual.
5. *Identidades sexuais: Refletindo sobre diferentes posições de sujeito*. Trazemos nesta vídeo-aula algumas problematizações sobre o conceito de identidade, bem como discussões sobre as identidades sexuais, isto é, a heterossexualidade, a bissexualidade, a homossexualidade e a assexualidade.
6. *Violência de género: Sexismo e homofobia em destaque*. A proposta desta vídeo-aula é ampliar nossos olhares sobre a violência de género. Entendemos

que ela está presente nas relações de homens e mulheres e nas suas múltiplas facetas, as quais vamos destacar o sexismo e a homofobia.

7. *Corpos em Foco: Marcadores, inscrições, subjetivações*. Nesta vídeo-aula discutimos sobre os corpos, suas marcas e como somos posicionados a partir delas. Problematizamos os conceitos de organismo e corpo, para assim, apresentar o conceito de corpo biossocial. Além disso, debatemos acerca dos marcadores corporais de género e sexualidade e como eles são socialmente (re)produzidos.
8. *Aids: Entendimentos e atualizações*. Temas como VIH, aids (Sida), os cuidados com o corpo e alguns conceitos e atualizações sobre essas temáticas são pauta dessa vídeo-aula.
9. *Sexualidades, Géneros e Médias: Discutindo os artefactos culturais como espaços educativos*. Nesta vídeo-aula problematizamos a forma como os géneros e as sexualidades são representadas e (re)construídas em diferentes espaços, destacando-se as médias. Assim, buscamos através de diferentes artefactos culturais – vídeos, bandas desenhadas, desenhos, revistas, filmes, entre outros – abordar essas temáticas.
10. *Sexting: Algumas definições, possibilidade e discussões*. Nessa vídeo-aula as interlocuções são sobre uma nova prática, o *sexting*, que vem sendo motivo de muita discussão na média em geral. Discutimos sobre o termo, sua emergência e também como podemos abordar essa temática nos espaços educativos.
11. *Currículo, Projeto Político Pedagógico e educação para a sexualidade: Articulações possíveis*. Nesta vídeo-aula o foco de debate é o currículo e o projeto político-pedagógico, estabelecendo algumas inter-relações com a temática do nosso curso, a educação para a sexualidade.

O/a cursista que participa no Vídeo-curso, além de assistir às onze vídeo-aulas, participa também de fóruns que têm como objetivo problematizar as temáticas suscitadas em cada uma das vídeo-aulas. Em um curso oferecido através de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa, o fórum pode ser definido como um espaço de discussões em que o processo de aprendizagem é potencializado por meio da interlocução entre todos/as os/as participantes, a partir dos diferentes entendimentos e posicionamentos de cada sujeito.

Outra atividade que os/as cursistas têm que realizar como atividade final do Vídeo-curso, além dessas interações no fórum, é a produção de um Recurso Educativo Digital – RED. O RED é um artefacto cultural e a produção deste material tem como objetivos possibilitar a organização e construção de recursos didáticos pedagógicos, bem como a socialização de práticas que promovam uma Educação para a Sexualidade no âmbito da escola, utilizando-se das tecnologias digitais de informação e comunicação. Assim, os RED são estratégias que podem ser utilizadas na sala de aula e

que podem auxiliar os/as professores/as na promoção de um debate acerca das temáticas de diversidades, corpos, géneros e sexualidades. Nesse sentido, o RED pode e deve ser utilizado como uma potente estratégia para a prática pedagógica com relação à problematização da Educação para a Sexualidade.

Notas sobre os materiais pedagógicos

Ao longo dos anos, o GESE teve a preocupação de produzir alguns materiais – livros, DVD e revistas – que pudessem subsidiar a prática pedagógica de profissionais da educação e interessados/as em discutir temáticas que trazem à tona temas contemporâneos como novas configurações familiares, diversidade sexual e de género, cidadania LGBT, entre outras. Neste processo, foram publicados os seguintes livros: "Corpos, Gêneros e Sexualidade: Questões Possíveis para o Currículo Escolar – Caderno Pedagógico Anos Iniciais" (Ribeiro, 2013); "Corpos, Gêneros e Sexualidade: Questões Possíveis para o Currículo Escolar – Caderno Pedagógico Anos Finais" (Ribeiro, & Quadrado, 2013); "Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e Experiências" (Silva *et al.,* 2013); "Educação e Sexualidade: Identidades, Famílias, Diversidade Sexual, Prazeres, Desejos, Homofobia, AIDS..." (Ribeiro *et al.*, 2012); "Gênero e Diversidade na Escola: Saberes em Diálogo na Educação a Distância" (Ribeiro, Costa, & Barros, 2012); "Caderno Pedagógico Educação para a Sexualidade (Magalhães, & Ribeiro, 2014) e "Atravessamentos de Gênero, Corpos e Sexualidades: Linguagens, Apelos, Desejos, Possibilidades e Desafios... (Ribeiro, Silva, & Teixeira, 2016).

Além disso, também foram produzidos três livros de literatura infanto-juvenil denominados: "Sexualidade Papo de Criança na Escola? Sim!!!" (Ribeiro, & Rizza, 2013); "Teencontrei: Onde a Gurizada se Encontra" (Quadrado, & Magalhães, 2013) e "Histórias de Maria: Escola" (Ribeiro, Magalhães, & Rizza, 2016). Os livros "Sexualidade Papo de Criança na Escola? Sim!!!" e "Histórias de Maria" foram escritos para as crianças que estão a frequentar os anos iniciais do ensino fundamental e o "Teencontrei" para os/as adolescentes que estão a frequentar a educação básica, pois acreditamos que ao suscitar o debate sobre essas temáticas ao longo do processo de escolarização, estaremos possibilitando a emergência de outras formas de pensar e agir na sociedade contemporânea.

Além dos livros, o GESE também produziu uma média, o DVD "Sexualidade tá ligado?!" (disponível no site www.sexualidadeescola.furg.br), que se destina ao público adolescente e tem como objetivo discutir as questões de corpos, géneros e sexualidades, através do seu conteúdo constituído por um glossário, um *quiz*, curiosidades e cenas da escola (dois vídeos de aproximadamente três minutos, sendo um vídeo sobre gravidez na adolescência e outro sobre uma menina lésbica na escola).

Dentre as produções do GESE, o material mais recente produzido, é a revista de divulgação científica intitulada "Diversidade e Educação" (www.revistadiversidadeeducacao.furg.br). Essa é uma revista semestral que publica artigos, relatos de experiências educativas e resenhas de livros e sinopses de filmes que têm como foco as temáticas de corpos, géneros, sexualidades e relações étnico-raciais *(Foco e Escopo*, 2014*).* O público alvo da revista são estudantes, profissionais da educação, pesquisadores/as da área da educação, além de outros sujeitos, do público em geral, interessados/as neste debate que tem como enfoque textos que tratam das temáticas que fazem parte do escopo da revista, sendo debatidos no espaço escolar e em outros espaços educativos. Com o intuito de contemplar os temas problematizados na revista, ela está organizada em cinco seções: a "Seção Entrevista", que apresenta uma conversa com pesquisadores/as convidados/as pelo GESE para dialogar sobre as questões que perpassam as temáticas de corpos, géneros, sexualidades e relações étnico-raciais; a "Seção Histórias de Maria", que apresenta a personagem Maria, uma menina que relata o seu quotidiano e os seus olhares sobre a diversidade em diferentes espaços; a "Seção Diversidade Em Debate", que objetiva apresentar discussões teóricas acerca das temáticas propostas no escopo da revista e no campo da Educação; a "Seção Quotidiano da Escola", em que são publicados relatos de experiências de profissionais da educação, apresentando ações em diferentes espaços educativos com as temáticas relacionadas com o foco da revista; a "Seção Espaços Educativos" em que são publicados textos que relatem as potencialidades pedagógicas de algum artefacto cultural (revista, filme, desenho animado, entre outros) no que tange à discussão dos corpos, dos géneros, das sexualidades e das relações étnico-raciais; e a "Seção Artefactos Culturais", em que são divulgadas resenhas de filmes e livros que tratem das temáticas que atravessam as discussões propostas pela revista.

Notas finais

Por meio do Vídeo-curso promovido pelo Grupo de Pesquisa, dos materiais produzidos e, também, da disciplina, temos como intenção mobilizar discussões na formação inicial e continua de professores/as acerca das identidades de género e sexuais, a fim de que possamos minimizar o preconceito e a discriminação contra os grupos sociais historicamente minoritários e, assim, construir uma sociedade justa e igualitária em direitos e deveres. Acreditamos que um trabalho contínuo e político pode possibilitar que a escola e a universidade reflitam, discutam e desestabilizem alguns modelos hegemónicos tais como: a masculinidade, a heterossexualidade, a heteronormatividade, a criança inocente e assexuada, o/a adolescente com a sexualidade aflorada, a família nuclear, entre tantas outras questões presentes na sociedade.

Além disso, pensamos os sujeitos participantes desses momentos formativos, promovidos pelo GESE, como multiplicadores e promotores de uma educação para a sexualidade em seus espaços de atuação, fazendo com que o debate acerca das identidades de género e sexuais, na escola e também nos diferentes espaços educativos sejam potencializados e disseminados para outros sujeitos e instituições sociais.

Desta forma, a cada oferta da disciplina e do Vídeo-curso, bem como a cada nova produção do GESE, outros olhares, outros sujeitos, outras histórias, outras narrativas têm sido produzidas fazendo com que possamos repensar nossos entendimentos e representações, desestabilizando e borrando algumas fronteiras instituídas e também discursos naturalizados possibilitando que os/as académicos/as e professores/as façam o contraponto, reflitam e discutam sobre as identidades de género e sexuais.

Referências

Foco e Escopo (2014). Disponível em www.revistadiversidadeeducacao.furg.br. Acedido em: 14 de setembro de 2015.

Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Org.), *Representation: cultural representations and signifying practices* (pp.15-29). Sage: Open University; London; Thousand Oaks/New Delhi.

Louro, G. L. (1998). Sexualidade: lições da escola. In Meyer, D. (Org.), *Saúde e sexualidade na escola* (pp. 85-96). Porto Alegre: Mediação.

Louro, G. L. (2001). Sexualidade e gênero na escola. In Braun, M. C. (Eds.), *A educação em tempos* de globalização (pp. 69-73.). Rio de Janeiro: DP&A.

Magalhães, J. C. & Ribeiro, P. R. C. (2014). Educação para a sexualidade (Coleção Cadernos Pedagógico, v. 23). Rio Grande: Editora da FURG.

Meyer, D. E. (2003). Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. *Revista Movimento*, 9(3), 33-58.

Quadrado, R. P., & Magalhães, J. C. (Org.). (2013). Teencontrei: onde a gurizada se *encontra* (2. ed.). Rio Grande: Editora da FURG.

Ribeiro, P. (Coord.) (s.d.) Sexualidade tá ligado?! Disponível em: www.sexualidadeescola.furg.br. Acedido em: 14 de setembro de 2015.

Ribeiro, P. R. C, Magalhães, J. C., & Rizza, J. L. (2016). *Histórias de Maria: escola.* Rio Grande: Editora da FURG.

Ribeiro, P. R. C, Silva, E. P. Q., & Teixeira, F. (2016). *Atravessamentos de gênero, corpos e sexualidades: linguagens, apelos, desejos, possibilidades e desafios...* Rio Grande: Ed. Universidade Federal do Rio Grande.

Ribeiro, P. R. C. (2013). *Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar* (Caderno pedagógico - Anos iniciais). Rio Grande: Editora da FURG.

Ribeiro, P. R. C. *et al.* (2006). *Educação e sexualidade: Identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, homofobia, AIDS...* Rio Grande: Editora da FURG.

Ribeiro, P. R. C., & Quadrado, R. P. (2013). *Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar* (Caderno pedagógico - Anos finais). Rio Grande: Editora da FURG.

Ribeiro, P. R. C., & Rizza, J. L. (2013). *Sexualidade: papo de criança na escola? Sim!!!.* Rio Grande: Ed. Universidade Federal do Rio Grande.

Ribeiro, P. R., Costa, A. L., & Barros, S. da C. de (2012). *Gênero e diversidade na escola: saberes em diálogo na educação a distância.* Rio Grande: Editora da FURG.

Scott, J. (1995). Gênero uma categoria útil de análise. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-100.

Silva, F. F. Da, Magalhães, J. C., Ribeiro, P. R. C., & Quadrado, R. P. (2013). *Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências*. Rio Grande: Ed. da Universidade Federal do Rio Grande.

Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.

Woodward, K. (2005). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

Autora

Paula Ribeiro
Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Atualmente é professora Titular do Instituto de Educação – FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Pós-Graduação Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) da FURG. Bolsista produtividade 1C do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Atua principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. E-mail: pribeiro@furg.br

2| FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA CONTEMPORANEIDADE

Cláudia Maria Ribeiro

Introdução

Que textos se entrelaçam, se engalfinham, estreitamente articulados com as escolhas teóricas e políticas que se empreende? Quais são as inquietações ao atuar no ensino, na pesquisa e na extensão quando as temáticas são as sexualidades e as relações de género com foco na formação docente? Como operar com as ferramentas advindas de um referencial teórico pós-estruturalista que desafia aguçar o olhar para as relações entre poder-saber-verdade? Essas perguntas instigam-me a pensar rizomaticamente; navegar entre tensões, contradições e hesitações. Requer aprender com Foucault que o mínimo de liberdade de que dispomos para atuar quotidianamente nas "pequenas revoluções diárias" requer o exercício do poder.

A história de articulações objetivando a formação docente possibilitou a efetivação de projetos com verbas governamentais desde 2004 até à presente data. Nesses vários anos de experiência, ao ministrar disciplinas na graduação e pós-graduação, as temáticas de género e de sexualidades são intencionalmente desencadeadas por filmes, artigos científicos, artigos de jornais, por propagandas diretamente relacionadas com os conteúdos das referidas disciplinas. Um programa que atua para a formação inicial docente e tem resultados surpreendentes é o Pibid: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com fomento da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação do Brasil. Outro fio a ser puxado nesse emaranhado de possibilidades foi a criação do Grupo de Trabalho 23 Género, Sexualidade e Educação na Associação de

---

Ribeiro, C. (2017). Formação docente em educação para a sexualidade na contemporaneidade. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 15 – 26). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Este capítulo, portanto, navegará por todas essas instâncias de formação docente em educação para a sexualidade.

Multiplicidades

Neste movimento de aproximação entre Portugal e o Brasil nesta temática da formação docente em educação para a sexualidade na contemporaneidade, problematizo um pouco do trabalho desenvolvido por um grupo de pesquisa do sul de Minas Gerais. O imenso desafio que consiste inserir a educação para a sexualidade na formação docente inicial e continua exige mergulhos em paradigmas que desestabilizem certezas, que questionem saberes, poderes e verdades (Foucault, 1998). Haja "linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação" (Deleuze, & Guattari, 2011, p. 18), este é um referencial potente para embasar nossos estudos.

Deleuze e Guattari (2011) criaram o conceito de rizoma no final dos anos 70 na obra "Mil Platôs", indicando a viabilização de conexões, onde as multiplicidades são as característica do rizoma. Na sua perspectiva, um rizoma não começa e nem conclui, ele encontra-se sempre no meio, entre as coisas, inter, *intermezzo*; "a árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." (Deleuze & Guattari, 2011, p. 48).

Desloco este conceito para pensar o ensino, a pesquisa e a extensão como tecido, tessitura e tecelagem, encharcados de sexualidade e das relações de género. A universidade atua nesse tripé que clama pela conjunção e... e... e... Seguimos tentando navegar em múltiplas águas "riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio" (Deleuze & Guattari, 2011, p. 49). Essas águas e seu imaginário[1] têm inspirado muitas pessoas nos seus mergulhos.

Embora seja a escriba deste capítulo, ele é escrito por muitíssimas mãos invisíveis que estão próximas hoje e distantes algum dia. Estavam próximas ontem e hoje não estão mais... pensaram junto comigo e impulsionaram-me a agir. Essas mãos invisíveis inspiraram fazeres e encontram-se nas entrelinhas e reconhecem-se nelas, instigadas e instigados a compreender os processos históricos e sociais de produção de saberes para compreender as possibilidades de organização e produção desses saberes na escola, tanto na educação básica quanto na educação superior.

Mergulharei na multiplicidade de processos educativos em educação para a sexualidade e relações de género. "Na verdade não basta dizer Viva o múltiplo, grito de resto difícil de emitir (...) *é preciso fazer* o múltiplo" (Deleuze & Guattari, 2011, p. 21). Mas antes, torna-se fundamental evidenciar duas citações que embasam sobremaneira nossas ações. A primeira é de autoria de Débora Britzman (2007):

[1] Cf. *Museu imaginário das águas, gênero e sexualidade* www.fastore.pt/museu

> O corpo educado requer a liberdade para explorar os muitos textos culturais que possibilitem as mais diversas significações, viajando-se em oposição a fronteiras que universalizem sujeitos singulares, que essencializem géneros, que binarizem concepções de mundo. A educação para a sexualidade, portanto, requer atividades que desafiem a imaginação e não procedimentos didáticos explicativos, dessexualizados. (p. 85)

Uma segunda citação refere-se aos conceitos de "educação maior" e "educação menor", pensados por Sílvio Gallo (2007):

> literatura maior/literatura menor; ciência maior/ciência menor; filosofia maior/filosofia menor; e minha intenção é deslocar essas concepções para o campo da educação, pensando em termos de educação maior e educação menor, de modo a obter mais elementos para refletir sobre o quotidiano da escola. (p. 21-39)

A concepção de rizoma, os textos culturais e as provocações de Sílvio Gallo dentre tantos outros estudos, foram fonte das muitas aprendizagens que se articulam neste capítulo e que nomeio a seguir: a importância de estender as linhas de fuga; as multiplicidades que se encontram em constante transformação; haver rompimentos e proliferações; não universalizar; duvidar das certezas; operar novas conexões; ludicidade nos processos educativos; não às dicotomias; persistência; aprofundamento teórico; discentes de graduação e pós-graduação atuando nos cursos de formação continua de educadores e educadoras; intencionalidade em encharcar género e sexualidade no ensino, na pesquisa e na extensão; assumir o compromisso social da universidade em dialogar e construir junto com os movimentos sociais.

A multiplicidade e interligação das atividades no ensino, na pesquisa e na extensão, em todos os anos de consecução de vários projetos, as aulas na graduação e pós-graduação e na formação continua e as pesquisas desenvolvidas foram experiências no sentido que lhe imprime Larrosa (2002). O fortalecimento do grupo de pesquisa "Relações Entre a Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a Problemática da Formação Docente (Fesex)" fez-me debruçar no que dizem Deleuze e Guattari (2011): "um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas" (p. 25). Essa ideia remete a muito do que fazemos: se não se consegue de uma forma, consegue-se de outra inserir género e sexualidade na produção de conhecimento: "é sempre por um rizoma que o desejo se move e produz" (Deleuze, & Guattari, 2011, p. 32).

Torna-se importante aqui explicitar os dois objetivos do Fesex: "promover reflexões teóricas sobre a temática Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Género", tendo os referenciais sócio-históricos e pós-estruturalistas como referentes; "produzir conhecimentos no âmbito das interfaces entre Filosofia, Educação, Sexualidade Humana e Género", enfocando a constituição dos sujeitos sócio-históricos no processo social e educativo com ênfase na atuação docente. As linhas de pesquisa

são: educação e relações de género; filosofia, educação e sexualidade humana; filosofia, ética e educação; infância, cultura lúdica e diversidade na escola.

Com os integrantes e as integrantes desse grupo, que foi registrado no CNPq desde 2009, seguimos conectando "cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências e às lutas sociais" (Deleuze & Guattari, 2011, p. 23).

As linhas da graduação

Qual o contexto da foto abaixo? (Foto 1). Esta foto ilustra uma ação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid em "Pedagogia Gênero e Sexualidade". Nesta atividade, as crianças que frequentam o 1º. ano do ensino fundamental estão em roda numa sala repleta de carteiras que não são utilizadas, que não prendem os corpos. Ora, se o rizoma é todo tipo de devir, se as nossas ações surfam por ele, a música, a história, a poesia, o sentar no chão, cantar em rodas, rir e brincar são opções para desencadear a fala das crianças nas temáticas de género e sexualidade.

Foto 1. *Equipe Pibid "Gênero e Sexualidade" numa turma de 1º. ano do ensino fundamental*

O Pibid foi criado pelo MEC/CAPES/Diretoria de Educação Básica – FNDE, em 2007, para atuar em áreas prioritárias no ensino médio. De lá para cá muitas transformações ocorreram e, atualmente, a partir do compromisso de docentes da Universidade Federal de Lavras (UFLA) inseriu-se o Pibid "Pedagogia Género e Sexualidade", atuando nas séries iniciais da educação básica. Atualmente orientamos 12 discentes do curso de Pedagogia e duas supervisoras, que são professoras da educação básica, e atuamos em escolas públicas da cidade de Lavras – Minas Gerais – Brasil. Esta proposta de PIBID tem como finalidade integrar discentes de Pedagogia às

práticas educativas desenvolvidas no quotidiano escolar. Essa proposta visa, ainda, dar oportunidade a reflexões teóricas acerca de diferentes realidades para planear e por em prática metodologias que contribuam para a superação dos problemas advindos da formação histórica e cultural do povo brasileiro no que diz respeito à convivência social, que repercute significativamente no processo de formação integral das crianças e adolescentes.

A foto 2 convida-nos a pensar nas resistências necessárias para propor atividades que desestabilizem a instituição, no caso, em um Centro de Educação Infantil.

Foto 2. *Equipe do Pibid "Pedagogia Gênero e Sexualidade" numa atividade com tinta com crianças de 2 anos*

A tinta atóxica é disponibilizada para as crianças que, ludicamente, expressam o prazer de se lambuzar, o prazer de experimentar várias sensações a partir deste material.

Na graduação, além do Pibid, há a possibilidade de transversalizar género e sexualidade nos conteúdos das disciplinas sob minha responsabilidade, ou seja, atualmente, "Psicologia da Educação" para várias licenciaturas e a eletiva conquistada com início no semestre passado "Sexualidades e Infâncias".

Outras linhas: a pós-graduação

O espaço de Arte e Educação, na estrutura curricular do Mestrado Profissional em Educação, do Departamento de Educação da Ufla constituiu-se numa enxurrada de conhecimentos que transformou a sala de aula. Múltiplos fios foram puxados – rizomaticamente – impulsionando conexões. Foram usados textos culturais, tais como pinturas, músicas, poesias, contos, textos académicos, esculturas e peças de museus, dentre outros, revirando saberes, poderes e verdades sem objetivar o desvendamento, mas sim incitando a problematizações. Surgiram ambiguidades, contradições e

paradoxos que nos metamorfosearam numa “viagem de rumo imprevisto – da qual não sabemos as consequências” (Coli, 2000, p. 113).

A cada semestre, o grupo de discentes que participa da disciplina realiza estudos, prepara mini cursos, exposições e convida a comunidade académica e também professores e professoras da educação básica para que borbulhem pensares a partir das efervescências de provocações especialmente gestadas para as pessoas que aderem ao convite. Insiro aqui os convites de três semestres consecutivos (Foto 3 e 4).

Foto 3. *Folder do mini curso “Mulheres nas Artes”*

Foto 4. *Folder do mini curso “Mergulhos nas Artes: Saberes, Poderes, Verdades”*

Nestes mini cursos, os debates, performances, mergulhos em obras de arte e as temáticas de género e sexualidade vão emergindo. No decorrer do mini curso intitulado “Mergulhos nas Artes: Saberes, Poderes e Verdades”, o discente Ailton Dias de Melo

apresentou o texto "O Louco" de Khalil Gibran (Foto 5) que foi gerador de várias discussões.

Foto 5. *Discente de pós-graduação Ailton e o monólogo "O Louco" de Khalil Gibran*

Ele escreveu o resumo do que foi apresentado também na conferência em tela. A intervenção cénica construída a partir do texto "o Louco" de Khalil Gibran foi inspirada em reflexões sobre a "Nau dos Loucos" medieval e toda a "aterritorialidade" vivida por quem atua sem máscaras, quem transgride ao deixar o sol tocar o seu rosto nu. O movimento de exclusão e da negação dos direitos humanos a que assistimos lembra-nos o movimento histórico realizado contra os loucos. Segundo Foucault (1978), em sua "História da Loucura", o louco é "prisioneiro da mais aberta das estradas", comparando, assim, a pequenez de uma prisão à imensidão do mar, tal como narrado por Ailton Dias de Melo, discente do Programa de Pós-graduação em Educação – DED/Ufla:

> Os lugares para onde os insanos eram levados em embarcações não era a sua terra, muito menos era aquela que ficou para trás. A terra do louco limita a distância entre ambas as terras, a

> que foi sua e a que nunca será. Dessa forma, a água por onde navega a "Nau dos Loucos" simboliza esta "aterritorialidade" na qual a loucura é instalada no ocidente. Literalmente, o louco na nau não tinha chão. Ou tinha água em volta de si, ou tinha grades. Assim, os sobreviventes das transgressões das normas modernas de género e sexualidade também vivem sem chão, encarcerados nas grades da violência, lançados à sorte da deriva nas águas turbulentas da sociedade. Uma sociedade que não quer assumir o peso do cuidado ou pelo menos o do direito do outro, a começar pelo da integridade física e moral de quem não pisa o mesmo chão da "maioria". E assim ainda hoje diante de toda transgressão as pessoas perguntam: Como foi que você "enlouqueceu"? E depois... empurram a Nau que deve perder-se na deriva da negação.

Essas águas revoltas borbulham nas discussões dos dispositivos da sexualidade. A foto 6 mostra o *folder* convidando para as atividades apresentadas por discentes da pós-graduação em 2016.

Foto 6. *Folder convidando para as atividades apresentadas por discentes da pós-graduação em 2016*

A foto 7 mostra a performance apresentada na Cantina da Ufla.

A. *Discente Jaciluz Dias*

B. *Discente Vinicius Lucas de Carvalho*

Foto 7 A e B. *Performance apresentada na Cantina da Ufla*

As fotos 7 A e B retratam a performance realizada no espaço da Cantina da universidade no decorrer da atividade dos/das discentes que organizaram o "Provocar-te: Subjetividades, Resistências e Transgressão". O discente Vinícius resumiu em que consistiu a sua inserção na conferência realizada no "II Seminário Luso-Brasileiro Educação em Sexualidade, Género, Saúde e Sustentabilidade: Formação de Professores e Professoras":

> E no meio de uma fala sobre os movimentos realizados pela professora Cláudia Maria Ribeiro em sua trajetória que entrelaça vida, trabalho, amor, paixão, tesão e dedicação, surgem mais movimentos que transbordam a fluidez dos corpos que vem sofrendo tentativas de apagamento constantes. Um corpo de um metro e noventa, chamado Vinícius Lucas de Carvalho, aparece na cena com vestimentas socialmente construídas como masculinas. Esse corpo é aprisionado por seus punhos cerrados, por sua camisa azul de botões e listras, sua calça jeans e sua botina, mas, ao virar-se, nota-se seu rosto pintado, traçado de desejos, brilhando em transgressões. A música, o *Mal Necessário,* de Ney Matogrosso, embala os movimentos coreografados, cénicos e sufocantes da performance e do performer. Movimentos, sons, angústias, desejos e transgressões aparecem a cada nota e no fluir delas o corpo vai-se libertando de amarras masculinizadas para experimentar-se na feminilidade. Sem desejar ser binário, suas transgressões mantém parte do que foi, muito do que é e tanto do que deseja alcançar. Sutiãs, calcinhas, meias, colares e maquiagens libertam o corpo do masculino, mas podem prendê-lo ao feminino. Tal angústia do pertencimento termina por sufocar um corpo que não pretendeu ser aquilo que quiseram que ele fosse, apenas queria ser quem é. Quem liberta? Quem pode libertar? A quem exibe a vida sua experimentação? Questões ainda sem resposta, mas que podem encontrar suspiro quando se transforma o sufoco de ser aprisionado no suspiro de dançar por liberdade.

A extensão em linhas rizomáticas

A aprovação de projetos a partir de verbas governamentais para atuação na extensão universitária tem sido potente para a formação de todas as pessoas envolvidas, nomeadamente discentes da graduação, da pós-graduação e professoras e professores das cidades envolvidas. Os projetos geraram livros, artigos e produção de materiais que alavancaram outras ações, incluindo projetos subsidiados com verbas governamentais que, infelizmente, na atualidade brasileira já não são possíveis.

Apresento os seguintes projetos aprovados: "Construindo Práticas a Partir dos Compromissos com a Defesa dos Direitos Sexuais de Crianças e Adolescentes no Combate ao Abuso e Exploração Sexual", aprovado em 2004, 2005 e 2006 pelo Programa de Extensão do Ministério da Educação/MEC (PROEXT); "Educação Inclusiva: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nas Redes e Proteção", aprovado em 2007 e 2008 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/SECAD/MEC; "Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil", aprovado em 2009, para execução em 2010 pelo SECAD/MEC (os

estudos do livro[1] produzido com o mesmo título, é até hoje utilizado por grupos de educadoras e educadores nas cidades da região); "Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais", aprovado em 2014 pelo PROEXT/MEC (no prelo) para execução em 2015/2016.

Enfim... não tem fim!

Reiteradamente coloco esse subtítulo nos textos que escrevo com a intenção de marcar o muito já feito, mas o tanto que há ainda a fazer. A exigência referente ao número de páginas para a escrita deste capítulo não me possibilita ampliar o que se segue:

> *Curso Gênero e Diversidade na Escola. Reflexões sobre o GDE (2014)*[2]. Este livro encontra-se na íntegra no endereço apresentado. Contém as ações dos cursos implementados pelo Departamento da Educação da Ufla que objetivaram oferecer às/aos profissionais da rede pública da Educação Básica conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, da identidade sexual e de género colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica.
>
> *Produção do grupo de pesquisa: Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex)*[3]. O endereço no rodapé contempla o acesso aos projetos, reportagens e publicações do Fesex: dissertações, artigos em periódicos, artigos completos em anais de eventos e livros.
>
> *A colcha de retalhos produzida no decorrer dos projetos de extensão por profissionais que compõem, também, o Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil*[4]. Os Fóruns são, por excelência, uma estratégia de divulgação de uma concepção de educação infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano. Articulam-se ao MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e ao Movimento Estadual. O Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil iniciou a sua trajetória em 1999. As profissionais que integram esse movimento social são parceiras das discussões de sexualidade e género na educação infantil.

[1] Acessível no Blog: www.pibidpedagogiaufla.blogspot.com.br
[2] Cf. http://fesexufla.wixsite.com/fesex
[3] Cf. http://fesexufla.wixsite.com/fesex
[4] Cf. http://www.ded.ufla.br/forumsulmineiro/

A 1ª. Mostra Cultural 18 de maio – dia nacional de combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes[1]. Este endereço contém as produções decorrentes desta mostra.

Os significados do texto intitulado Trajetórias teórico-metodológicas em 10 anos de produção do Grupo de Trabalho 23 Gênero, Sexualidade e Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação[2] que conta a história do espaço legitimado para veicular e debater a produção de conhecimento em género e sexualidade no interior da mais importante associação brasileira de educação.

Termino, novamente, concordando com Deleuze e Guattari (2011): "chamamos "platô" a toda a multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma" (p. 44). Haja conexões para assumir a produção de conhecimento em género e sexualidade e interferir na formação inicial e continuada de educadores e educadoras.

Referências

Alvarenga, C., Ribeiro, C.M., & Vallin, C. (Orgs) (2014). *Educação e diversidade: reflexões sobre o GDE* (1ª. Ed., Vol. 1.). Lavras: Ufla.

Britzman, D. (2007). Curiosidade, sexualidade e currículo. In G.L. Louro, J. Weeks, D. Britzman, B. Hooks, R. Parker, & J. Butler (Orgs.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (2nd ed., pp. 8-34). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Coli, J. (2000). *O que é arte* (Coleção Primeiros Passos, 15ª ed.). São Paulo: Brasiliense.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil Platôs* (Vol. I. Tradução A.L Oliveira, A.G. Neto, & C. P. Costa). São Paulo: Editora 34.

Foucault, M. (1978). *História da Loucura na Idade Clássica* (tradução J.T.C. Netto). São Paulo, Brasil: Editora perspectiva S.A.

Foucault, M. (1998). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Gallo, S. (2007). Acontecimento e resistência: Educação Menor no cotidiano da escola. In A.M.F. Camargo, & M. Mariguela (Orgs), *Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção* (pp 21-39). Piracicaba: Jacintha.

Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação,* 19, 20-28.

[1] Acessível no Blog: www.pibidpedagogiaufla.blogspot.com.br

[2] www.anped.org.br/sites/default/files/resources/1_Artigo_encomendado_GT_23_2013.pdf

Autora

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG. Líder do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente. Atua principalmente nas temáticas de sexualidade e género. E-mail: ribeiro@ded.ufla.br

3| A EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERSPETIVA DO MÉDICO PORTUGUÊS EGAS MONIZ (1901): IMPACTO NAS CONCEÇÕES DE FUTURAS DOCENTES PORTUGUESAS

Izaura Santiago da Cruz, Filomena Teixeira, & Raquel Pereira Quadrado

Introdução

Este trabalho discute as influências do pensamento do médico português Egas Moniz nas atuais conceções de Sexualidade e Educação Sexual[1]. Em 2016, no âmbito da unidade curricular "Sexualidade, Saúde e Educação" do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)[2] foi concebida, implementada e avaliada uma oficina de formação intitulada "A produção do médico português Egas-Moniz sobre Sexualidade e Educação Sexual". Como estratégia de utilizar elementos históricos para problematizar questões acerca da Sexualidade e da Educação Sexual (ES) procedeu-se, nesta oficina, à análise e discussão do discurso sobre Sexualidade produzido por Egas Moniz (1901) no seu livro "Vida Sexual Vol. 1-Fisiologia".

Inicialmente, e através da dinâmica do acróstico, procurámos conhecer, individualmente, as conceções sobre ES de estudantes que frequentavam a disciplina. Seguiu-se a análise e discussão, em pequenos grupos, de 4 excertos do livro de Egas-Moniz. Ainda em pequeno grupo e com base nos acrósticos individuais, bem como nas

---

Cruz, I.S., Teixeira, F., & Quadrado, R.P. (2017). A educação sexual na perspetiva do médico português Egas Moniz (1901): Impacto nas concepções de futuras docentes portuguesas. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 27 – 37). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

[1] O texto que se apresenta foi produzido no âmbito do Estágio realizado na ESEC, de outubro de 2016 a março de 2017, pela primeira autora, que se encontrava a fazer uma pesquisa, em Portugal, sobre o médico Egas Moniz, como parte do seu doutoramento no Programa de Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia.

[2] Unidade curricular de opção, semestral, com carga horária de 38h. Trata-se de uma disciplina específica sobre sexualidade, a única existente no curso.

reflexões havidas sobre os excertos, foi elaborado um conceito de ES. Na sessão seguinte, a fim de contextualizar a época em que viveu Egas Moniz foi feita pela formadora uma breve apresentação sobre a vida e obra desse médico, prémio Nobel português da Medicina. Como atividade final da oficina, e em resultado das aprendizagens e reflexões, foi elaborado, em grande grupo, um conceito de Educação Sexual. Após a oficina e durante as aulas seguintes, a primeira autora acompanhou as atividades letivas, como observadora participante, o que possibilitou retomar e aprofundar questões, que foram emergindo ao longo da unidade curricular.

A obra de Egas Moniz no contexto da Educação Sexual na Europa e no Brasil do início do século XX

O livro Vida Sexual foi inicialmente apresentado como a tese de doutoramento de Egas Moniz, na conclusão do seu curso de Medicina na Universidade de Coimbra. O primeiro volume, escrito na ocasião, tratava sobretudo de aspetos da fisiologia e anatomia dos órgão sexuais e reprodutores. Entretanto, o médico entremeava nas suas descrições anatômicas e fisiológicas, discussões sobre aspetos sociais e também sobre as condutas morais em relação ao casamento, aos relacionamentos entre homens e mulheres, à educação das crianças e, principalmente, sobre o comportamento feminino.

Fortemente influenciado pelo pensamento da época, Egas Moniz trouxe para a sua obra importantes discussões do campo científico, entre elas, as recentes proposições de Charles Darwin sobre a Origem do Homem e a Seleção Sexual, publicadas em 1871 (Darwin, 2004).

Segundo o próprio Egas Moniz, no prefácio da 8ª edição, o livro foi escrito como obra de divulgação científica (termo já utilizado a época) e com o intuito de informar "[...] em linguagem acessível à parte culta do nosso meio, noções exatas e precisas sobre a vida sexual, desfazendo erros e satisfazendo legítimas curiosidades" (Egas Moniz, 2009, p.XI).

A partir do texto do próprio autor fica clara a intenção de promover, através do seu livro, uma Educação Sexual. Nesse sentido e, considerando que sua obra obteve grande aceitação e divulgação, chegando a ter 19 edições largamente difundidas tanto em Portugal como no Brasil (Antunes, 2011; Toledo, 2014; Berlote, 2015), o seu intento concretizou-se. Uma evidência disso foi o facto de ter sido citado na tese doutoral sobre Educação Sexual, apresentada pelo médico Raul Brandão (1910) na Faculdade de Medicina da Bahia.

Oficina de formação

A partir de diálogo com a professora responsável pela unidade curricular "Sexualidade, Saúde, e Educação"[1], com a colaboração de outra investigadora[2] e, pautada nos objetivos gerais da pesquisa de doutoramento, foi elaborada, planeada e executada, uma sequência didática a ser implementada durante o primeiro semestre letivo de 2016/2017.

Participaram 24 estudantes na oficina intitulada "Egas Moniz e a Educação Sexual". Foram realizadas duas sessões com a duração média de 3h cada. A primeira parte da oficina, consistiu na aplicação de um questionário sobre Educação Sexual que incluía uma secção sobre dados pessoais e outra sobre formação institucional[3]. Apresenta-se no Quadro I a sequência das atividades desenvolvidas.

Sessão	Sequência das atividades desenvolvidas
1ª	• Apresentação da proposta de trabalho a desenvolver. Distribuição do TCLE (Termo de Compromisso Livre e Esclarecido). • Questionário sobre dados pessoais e formação em Educação Sexual (ES); • Acróstico sobre ES; • Análise de excertos da obra "Vida Sexual Vol. 1 – Fisiologia " de Egas-Moniz; • Elaboração, em pequeno grupo, de um conceito de Educação Sexual;
2ª	• Apresentação dialogada sobre a vida e obra de Egas Moniz. Contribuições no campo da ES; • Elaboração de um conceito coletivo de ES, tendo por base as discussões e reflexões ocorridas nas sessões.

Quadro 1. *Atividades desenvolvidas na oficina de formação "Egas Moniz e a ES"*

O resultado das atividades propostas foi analisado e discutido a partir dos pressupostos da análise do discurso na perspetiva de Michel Foucault (2006; 2012). Deste modo, procurámos entender, com as lentes deste autor, como se estruturaram os discursos sobre Sexualidade e ES apresentados pelas participantes. Também foi nosso objetivo descobrir se havia, e quais eram, os vestígios dos discursos do médico português Egas Moniz que ali estavam entrelaçados. As atividades propostas na oficina estavam relacionadas com o objetivo da tese de doutoramento em curso – analisar possibilidades de utilização da História das Ciências na formação de professoras e professores no campo da ES.

[1] Coautora deste artigo.
[2] Coautora deste artigo que se encontrava a realizar um Pós-Doutorado na ESEC, sob orientação científica da Profª. Filomena Teixeira.
[3] O Questionário utilizado, foi adaptado de Veiga, Teixeira, Martins & Meliço-Silvestre (2006)

Da análise dos dados do questionário foi possível delinear o perfil da turma: mulheres jovens, autodeclaradas brancas, tendo a maioria idades entre 19 e 24 anos. Em relação à crença religiosa, a maior parte declarou-se como *católica*, embora algumas destacassem o facto de não serem "praticantes". Apenas uma disse ser *evangélica ou protestante*, duas afirmaram ser *cristãs*, uma cristã não praticante e outra *agnóstica*. Duas disseram não ter religião[1].

No que respeita à formação institucional apenas uma estudante declarou nunca ter tido ES durante a sua escolaridade. A maioria afirmou ter tido ES na Escola Secundária ou a partir dela e também no Ensino Superior. Apenas 12 estudantes referiram ter tido ES no Ensino Básico.

Relativamente ao contributo da abordagem da ES para o seu desenvolvimento pessoal, 16 alunas consideraram que *contribuiu bastante*; 6 que *contribuiu pouco* e 2 *não responderam*.

Perspetivas contemporâneas da Educação Sexual

Segundo Teixeira e Marques (2016), apoiados em Furlani (2011) e Morgade et al. (2011), a Educação Sexual tem sido apresentada, tradicionalmente, a partir de 3 modelos: o *modelo biologista*, *o biomédico e o moralizante.* No modelo biologista a ênfase recai sobre a anatomia e fisiologia da reprodução e a ES ocorre dentro das disciplinas de Ciências Naturais e/ou Biologia em momentos específicos da escolaridade. No modelo *biomédico* é dado destaque aos efeitos nefastos da sexualidade – doenças, ameaças e riscos. Os conteúdos são desenvolvidos em aulas de Ciências, Biologia ou Educação para Saúde, e podem ser ministrados por profissionais externos à comunidade escolar. Já no modelo *moralizante*, a Educação Sexual é abordada de forma prescritiva, generalizando comportamentos e descartando a autenticidade de sentimentos e vivências. Em termos curriculares inclui-se, geralmente, nas disciplinas de Formação Ética ou Educação Moral.

A autora e o autor destacam ainda os chamados *modelos emergentes* que, ao contrário dos anteriores, dão maior ênfase à sexualidade. São eles o *modelo da sexologia e o modelo normativo ou judicial. O modelo da sexologia* valoriza as práticas sexuais e entende a sexualidade como parte da subjetividade de cada pessoa e, portanto, presente ao longo da sua vida. Este modelo procura prevenir as disfunções sexuais, questiona mitos e crenças e favorece o autoconhecimento e a satisfação sexual. Essa perspetiva possui um forte suporte teórico na Medicina e na Psicologia e é mais comummente desenvolvida no contexto de aconselhamento clínico. Já o modelo *normativo ou judicial*, aborda situações de violação de direitos, tais como, a violência e

[1] As questões relativas à religião não foram objeto de análise neste estudo. Serviram apenas para a contextualização do grupo.

o abuso sexuais, a exploração e o tráfico sexual. Essa perspetiva aparece, geralmente, no currículo escolar através de disciplinas de Formação Ética e Cidadania. Teixeira e Marques (2016) ressaltam, no entanto que esta abordagem pode, por vezes, contribuir para uma visão da sexualidade como ameaça, pelo que preconizam um modelo de educação em sexualidade com perspetiva de género, baseado nos direitos humanos.

Conceções de Sexualidade e ES

Os resultados obtidos através da produção individual do acróstico revelaram inicialmente, que, embora a solicitação feita se referisse às conceções sobre ES, as palavras utilizadas pelas estudantes apontaram para um entrelaçamento entre as noções de Sexualidade e de ES. Uma evidência disso pode ser notada ao verificar-se a utilização de palavras como *desejo, prazer, sensualidade, paixão, amor, atração, carinho,* entre outras, que denotam muito mais a ideia de Sexualidade do que de Educação Sexual. A respeito da interligação dos discursos sobre Sexualidade e ES manifestados pelas estudantes, importa lembrar Foucault (2006) sobre a não autoria de discursos próprios já que somos atravessadas/os por discursos anteriores, sendo que o discurso que produzimos também irá ser utilizado, de alguma forma, por quem nos suceder. Neste sentido, as ideias sobre Sexualidade e ES estão sempre muito imbricadas, sendo difícil isolar um conceito de ES desvinculado das ideias sobre Sexualidade.

Conceitos de Educação Sexual que emergiram a partir de excertos da obra de Egas Moniz

Na oficina, as estudantes analisaram quatro excertos do livro "Vida Sexual – Fisiologia, Vol. 1. Egas_Moniz, 1901", a saber:

1. "A *vagina* é um canal músculo-membranoso que segue do útero até a vulva. É destinada a receber o pénis durante a união sexual" (Egas-Moniz, 1901, p.34).
2. "Órgãos sexuais femininos – são esses órgãos bem distintos dos observados no homem. Ocultam-se em grande parte na cavidade abdominal, o que para RIBBING, explicaria, em parte, a influência que tem sobre a vida física e moral da mulher" (Egas-Moniz, 1901, p.28).
3. "Muitas mulheres virgens, que se dedicam à perniciosa prática da masturbação, provocam um tal relaxamento do hímen e uma perda tão grande de tonicidade de seus constritores (Martineau) que, podem ser desfloradas sem dor nem sangue" (Egas-Moniz, 1901, p.43).
4. "O homem é essencialmente sexual e a mulher é essencialmente mãe. Tudo que se afaste disso é anormal" (Egas-Moniz, 1901, p XVI Preâmbulo).

Relativamente ao excerto 1, o comentário do primeiro grupo de estudantes foi:

> Não concordamos com a frase, porque interpretámos como se a vagina fosse um objeto sexual, destinado apenas a dar prazer ao homem. Achamos que está a desvalorizar a mulher, pois existem outros meios de a mulher receber prazer para além do pénis.

O segundo grupo de estudantes, ao analisar a frase, declarou:

> Não concordamos com a afirmação porque:
> - a vagina não é apenas destinada a receber o pénis
> - durante a masturbação não é necessária a penetração
> - a mulher pode usar a vagina não só para receber o pénis
> - hoje em dia, há mulheres que não têm desejo sexual, são "assexuadas"
> - hoje em dia, existem mulheres assumidas como lésbicas.

Os comentários feitos pelas estudantes denotam uma perceção da vagina para além da função reprodutora e de satisfação do prazer masculino, apresentada por Egas Moniz. Deste modo, revelam possuir um conhecimento de base que extravasa o biológico, avançando para os domínios socioculturais, o que provavelmente se relaciona com o contacto anterior com a temática.

Sobre os órgãos sexuais femininos (excerto 2), as estudantes disseram:

> Todos os elementos (do grupo) concordam com a afirmação de Ribbing, uma vez que culturalmente, os órgãos sexuais do homem são considerados um símbolo de masculinidade, enquanto que, na mulher, os órgãos sexuais são vistos como símbolo de reprodução. Pelo que é moralmente incorreto por parte da mulher evidenciar a sua sexualidade.
> Discordamos todas porque apesar do órgão genital feminino estar oculto, não significa que isso tenha influência na vida moral da mulher, porém podemos, metaforicamente ver que assim como o órgão genital masculino não está oculto também não está a moral dos homens.

De uma ou de outra forma, as estudantes estão de acordo com a autoridade científica (Ribbing) que aparece no texto, embora façam a discussão relativa às construções culturais sobre os comportamentos morais. Tal situação deixa clara a força do argumento científico na elaboração de concepções sobre Sexualidade e ES. Sobre esse aspecto, Foucault (2006) destaca que é nos campos da sexualidade e da política que as interdições dos discursos são mais acirradas. E neste sentido, o discurso científico vai funcionar como um mecanismo de regulação e controle, mesmo que as questões sociais apontem em outro sentido. Ao relacionar a anatomia e localização do órgão sexual feminino com o comportamento moral 'desejável' das mulheres, Egas

Moniz, institui uma regulação moral suportada pela ciência através do discurso de um eminente cientista da época – Ribbing [1].

A propósito de mulheres virgens e prática da masturbação (excerto 3), as estudantes posicionaram-se deste modo:

> Não concordamos com a afirmação, pois as dores e a perda de sangue ocorridas na primeira relação sexual não acontecem apenas em mulheres que não se masturbam, como também em mulheres que se masturbam, depende um pouco do nosso corpo e da forma como nos masturbamos (ex: uso de objetos).
> A questão da masturbação e virgindade estão relacionadas. Em parte não concordamos, pois o facto de não ter dor e não perder sangue não implica que não seja virgem. No que diz respeito às mulheres dedicarem-se à prática da masturbação, pode ou não implicar a dor e perda de sangue no ato de perder a virgindade.

Nas respostas não houve qualquer referência ao facto da masturbação ser apresentada como uma "perniciosa prática", o que nos remete, de novo, para a regulação e controle da sexualidade feminina, postura claramente assumida no discurso de Egas Moniz e inserida nos seus postulados sobre ES. As respostas das estudantes parecem revelar uma apropriação do discurso de Egas Moniz, difundido ao longo de décadas através das várias edições da sua obra, mostrando sinais de que as suas conceções ainda estão presentes na atualidade.

Em relação ao posicionamento de Egas Moniz sobre a diferença do papel do homem e do papel da mulher (excerto 4), os comentários foram:

> A frase que nos foi apresentada, está de acordo com a realidade em que estamos inseridas, contudo não concordamos com ela. Não concordamos porque tanto o homem como a mulher têm o mesmo direito e dever de ser pai e mãe.

> Discordamos totalmente com a afirmação, pois tanto o homem como a mulher são seres sexuais, sendo que esta ideia está ligada a uma cultura antiga e à religião. Tanto o homem como a mulher têm responsabilidade no exercício da paternidade/maternidade.

De realçar que as estudantes, apesar de não concordarem, têm plena consciência das repercussões que ainda hoje persistem da ideia sobre a diferença de papéis entre homens e mulheres. Apesar de terem destacado o papel social de ambos na reprodução, apenas, algumas referiram o papel sexual como sendo também inerente às mulheres. Nota-se que, sem se aperceberem, ainda veiculam a ideia da maternidade como essência da mulher.

É importante destacar que os excertos da obra de Egas Moniz utilizados na formação foram apresentados às estudantes sem qualquer referência ao seu autor ou

[1] Seved Ribbing (1845-1921), sueco, médico e professor de pediatria PhD em 1871. Autor, entre outros, do livro L'Hygiène Sexuelle et ses conséquences Morales, Paris, trad. do sueco, 1895 .

ao período da sua produção. Após a atividade, em grupo, durante a discussão, foi-lhes perguntado quem pensavam ter escrito aquelas frases e se as consideravam atuais. As estudantes desconheciam a autoria dos textos, tendo, no entanto, referido os media como principais veiculadores dessas ideias. Admitiram ainda, serem textos contemporâneos.

No final da sessão, com base nos acrósticos e nas discussões sobre os excertos da obra de Egas Moniz, foi solicitada às estudantes a elaboração, em pequenos grupos, de conceitos de ES. Resultaram os seguintes:

> Educação Sexual; procura ensinar e esclarecer crianças, jovens, adultos e idosos sobre a sexualidade. Permite falar abertamente, sem preconceitos, evitando constrangimentos (Grupo 1).
>
> Educação Sexual é a junção de vários fatores biológicos e sociais que contribuem para uma vida feliz e saudável, tendo em conta os seguintes conceitos: Corpo, sexo; orientação; identidades; sentimentos, liberdade; amor; partilha; carinho (Grupo 2).
>
> Educação Sexual é o ensino fundamental que visa a preparação de crianças e jovens para a sua futura vida sexual. Esta preparação engloba não só informação, apoio e prevenção, como também sentimentos, dúvidas e intimidade (Grupo 3).
>
> A Educação Sexual é algo fundamental para a instrução dos jovens/adultos devido abordar temas como a saúde, a liberdade e respeito pelo outro, a compreensão do nosso próprio "eu", incentivando à prevenção e ao à vontade com o tema (Grupo 4).
>
> A Educação Sexual é a abordagem formal dos temas relacionados com a sexualidade dos jovens, como os afetos, a saúde, as relações e os métodos contracetivos, a partilha de sentimentos, os cuidados e os limites,...Esta abordagem nas escolas é importante para completar a informação que os jovens já adquiriram anteriormente (Grupo 5).
>
> A Educação Sexual é um conceito que implica a partilha de conhecimentos e experiências em todas as fases do ciclo vital, relacionadas com o "eu", o "outro" e o meio envolvente. Esta partilha, permite aos indivíduos a vivência da sua sexualidade de forma consciente e saudável (Grupo 6).
>
> A Educação Sexual é ensinar a respeitar a liberdade de cada um, despertar as relações afetivas e a compreendê-las, lutar pelos direitos de igualdade do indivíduo e a partilhar experiências (Grupo 7).
>
> A Educação Sexual aborda uma série de questões que envolvem temáticas diversificadas, nomeadamente relacionadas com a sensibilização do ser humano em relação à sua individualidade, bem como a importância do respeito, dos sentimentos de cada um e da proteção (Grupo 8).

Através da produção escrita foi possível constatar que, efetivamente, houve uma formação prévia no domínio da ES como referido pelas estudantes aquando do

preenchimento do questionário. No entanto, a análise dos textos produzidos revela, desde logo, o predomínio do uso do masculino genérico, a par de pouca preocupação com questões de diversidade e de direitos (apenas referido por um grupo). Tal facto denota a ausência de uma perspectiva de género na abordagem da ES, em contextos de formação anteriores. Contudo, apesar dos conceitos de ES serem bastante genéricos, já ultrapassam a perspetiva meramente biológica, que apenas alia a sexualidade à reprodução e às infeções sexualmente transmissíveis, evidenciando preocupações com a individualidade, relações interpessoais, sentimentos e emoções. Não foram mencionadas questões relacionadas com o prazer e aspetos relativos à prevenção da violência. Notou-se também, que as estudantes não problematizaram o discurso heteronormativo de Egas Moniz e, com exceção de um grupo, não fizeram referência a vivências LGBT nem à importância de discutir a temática da diversidade na ES.

Na sessão seguinte após a apresentação e discussão sobre a vida e obra do médico português Egas Moniz, relacionando o seu livro "Vida Sexual" e os excertos discutidos anteriormente, bem como aspetos do contexto histórico no qual o livro foi produzido e divulgado, foi proposta a elaboração de um conceito coletivo de Educação Sexual. O resultado obtido foi o conceito abaixo transcrito:

> Educação Sexual é tudo o que envolve o ser o humano, incluindo a sua igualdade de direitos. Também envolve a educação para a partilha de afetos, emoções, sentimentos e a sensibilização para o 'eu'. Promove autoconfiança e o conhecimento de questões práticas como a contraceção, o planeamento familiar, a fisiologia do sistema reprodutor e as DST.

O conceito coletivo de ES ampliou o que havia sido produzido em pequenos grupos e incorporou, especialmente, elementos característicos dos modelos *biomédico*, da *sexologia* e *normativo ou judicial*, sem que as estudantes tivessem tido previamente, contato formal com os referidos modelos. Tal veio a acontecer na aula que se seguiu a esta oficina, em que, após a apresentação dos modelos de ES, foi retomado pela docente responsável pela disciplina, o conceito elaborado coletivamente. Deste modo, foram as estudantes que nele identificaram os modelos referidos.

Considerações finais

Contemporaneamente, a necessidade de inserir a ES na formação de professoras e professores tem vindo a apresentar-se como uma exigência de formação dos sujeitos de modo a contribuir para uma sociedade aberta, democrática e plural, capaz de conviver e respeitar a diversidade humana. Contudo, a inserção dessa temática na formação inicial e contínua de docentes ainda apresenta muitos desafios a formadores e formadoras. As nossas reflexões têm vindo a caminhar no sentido de discutir as possibilidades de inserção da ES na formação de profissionais de educação, em geral, e,

em particular de professores e professoras de ciências, dado serem frequentemente convocados/as a abordar essa temática nas escolas. Concordamos com as proposições de Mathews (1995) sobre as vantagens de uma abordagem contextualista no Ensino de Ciências, envolvendo a perspetiva histórica, daí termos concebido e desenvolvido uma sequência didática para a formação de professoras e professores em ES, utilizando como recurso a obra de Egas Moniz. Neste sentido, o presente trabalho refletiu sobre uma experiência de utilização prática de elementos da História da Ciência na formação docente, encontrando resultados bastante positivos, que apontam para o desenvolvimento de uma metodologia específica e o aprofundamento das nossas investigações neste campo.

A avaliação realizada a partir dos resultados do trabalho desenvolvido em Portugal, embora contextualizada, aponta no sentido de poder vir a ser utilizada em outros contextos de formação docente em ES.

Referências

Antunes, J.L. (2016). *Egas Moniz – Uma Biografia* (2ª Ed.). Lisboa: Gradiva.

Berlote, J.M. (2017). Egas Moniz: twice a double life. *Arq. Neuro-Psiquiatria*, 73(10), 885-886. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2015001000885&lng=en&nrm=iso Acesso em 11/01/2017.

Brandão, R.M.C. (1910). *Breves considerações sobre a Educação Sexual.* Tese Faculdade de Medicina da Bahia, Salvador.

Darwin, C. (2004). *A origem do homem e a seleção sexual.* Belo Horizonte: Editora Itatiaia.

Egas-Moniz, A.C.A.F. (1901). *Vida sexual. Vol. 1 – Fisiologia.* Coimbra: França Amado.

Foulcaut, M. (2012). *A arqueologia dos saberes*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foulcaut, M. (2006). *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola.

Matthews, M.R. (1995). História, Filosofia e Ensino de Ciências: A tendência atual de reaproximação. *Cadernos Catarinenses de Ensino de Física*, 12(3), 164-214.

Teixeira, F., Marques, F.M. (2016). Sexualidad y género en la formación inicial de los e de las docentes. In A., Mateos Jiménez, & A., Manzanares Moya (Dir.), *Mejores Maestros, Mejores Educadores: Innovación y Propuestas en Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Veiga, L., Teixeira, F., Martins, I., & Meliço-Silvestre, A. (2006). Sexuality and human reproduction: a study of scientific knowledge, behaviours and beliefs of

Portuguese future elementary school teachers. *Sex Education:* Sexuality, Society and Learning, 6(1), 17-29.

Autoras

Izaura Santiago da Cruz
Universidade Federal da Bahia – UFBA. Programa de Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Email: izaura@ufba.br

Filomena Teixeira
Escola Superior de Educação de Coimbra – ESEC. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF Universidade de Aveiro.

Raquel Pereira Quadrado
Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Instituto de Educação – IE. Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE.

4| CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS EM CIÊNCIA E SEXUALIDADE: POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES

Isabel Chagas

Introdução

O presente artigo tem como objetivos: i) discutir as potencialidades do trabalho realizado pelo Grupo de Estudos e Investigação em Sexualidade, Educação Sexual e Tecnologias (GEISEXT) na concretização e desenvolvimento de contextos formais e não-formais na formação docente nos domínios da educação em sexualidade, educação para a saúde e educação para a sustentabilidade, os quais correspondem a temas transversais da educação para a cidadania na atual organização curricular portuguesa para o ensino básico e ensino secundário; ii) refletir sobre a relevância e pertinência da investigação realizada pelo grupo no âmbito da formação docente e que se fundamenta num referencial teórico que relaciona modelos contemporâneos de aprendizagem, a educação em ciência, as tecnologias digitais e a educação em sexualidade.

Tendo em vista a consecução desses objetivos o artigo está organizado segundo quatro tópicos: o enquadramento teórico e aplicado do GEISEXT segundo o qual se relacionam as tecnologias digitais e a formação docente; as atitudes e o conhecimento de jovens em relação à ciência revelados por estudos internacionais e a relevância de um ensino centrado no/a aluno/a, baseado num modelo de aprendizagem que integra os domínios cognitivo e existencial; as aproximações possíveis entre a educação em ciência e a educação em sexualidade veiculadas por exposições sobre sexualidade em museus e centros de ciência; e atividades desenvolvidas pelo GEISEXT como potenciais fatores de mudança, junto dos professores e professoras, para uma prática atual da

Chagas, I. (2017). Contextos educativos formais e não formais em ciência e sexualidade: Possíveis aproximações. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 39 – 49). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

educação em sexualidade, transdisciplinar, centrada nos alunos e alunas e promotora do pensamento crítico, responsabilidade e autonomia.

Tecnologias Digitais em Contextos de Formação Docente

Os tempos atuais caracterizados pela incerteza, mutabilidade e saturação de informação, como afirma Zygmunt Bauman ao ser entrevistado por Alba Porcheddu (2009), são também de questionamento e reflexão na procura de uma compreensão profunda da Educação, tendo em vista a sua transformação através de processos de co-construção e inovação radical. Markus Peschl e Thomas Fundneider (2017) advogam que, para isso, é necessário um conjunto completamente novo de competências, habilidades, mentalidades e atitudes, num quadro de transformação pessoal, que viabilize inovações que não sejam apenas (radicalmente) novas, mas também sustentáveis, frutuosas e que se enquadrem nas estruturas existentes.

Numa sociedade de informação em pleno processo de crescimento e evolução devido à globalização e à constante aceleração da investigação e do desenvolvimento das tecnologias digitais, os efeitos que exerce sobre os seres humanos têm aumentado de complexidade. Tais efeitos são relevados por Gunilla Bradley (2015) ao colocá-los no centro do seu modelo de Convergência sobre as TIC e o Ambiente Psicossocial[1]. Segundo a autora as pessoas reagem aos efeitos das tecnologias quer ativa quer passivamente. Exemplos de reações ativas são o envolvimento, o comportamento criativo e a crítica. Exemplos de reações passivas são a alienação, o alheamento e a emergência de certos sintomas psicofisiológicos patológicos. A Educação perspetivada como área do conhecimento (Charlot, 2006) tem um papel crucial na promoção de aprendizagens que conduzem a reações ativas em detrimento das passivas. Ativas porque implicam aprender a viver na sociedade de informação, a ser cidadão num mundo globalizado, a agir para a sustentabilidade, a prevenir o stress e a pensar criticamente (P21, 2016). Ou seja, os tempos não são, apenas, de aprendizagens de conteúdos disciplinares mas sim, também e principalmente, de aprendizagens de temas transdisciplinares em que as fronteiras entre as disciplinas curriculares convencionais podem ser esbatidas através da resolução de problemas do quotidiano do mundo real, familiar a alunos e alunas. Problemas atuais que afetam o ambiente e a sociedade. A sua resolução implica o questionamento, o pensamento crítico e criativo, a atitude investigativa.

As mudanças há muito reclamadas nos papéis e nas práticas docentes ganham uma premência crescente face a estas circunstâncias, gerando novas perspetivas e orientações para a formação docente inicial e contínua. As tecnologias digitais abrem novos espaços off-line e on-line que permitem a criação de contextos inovadores de

[1] Convergence Model on ICT and Psychosocial Life Environment

formação tanto formal como não formal como, por exemplo, os programas de formação a distância, os webinares e conferências online, as redes de professores, os grupos em redes sociais, as comunidades de aprendizagem e as comunidades de prática (Chagas, 2006).

Tendo como pano de fundo o panorama acabado de descrever com implicações a diferentes níveis como a organização escolar, o desenvolvimento curricular, as metodologias de ensino-aprendizagem e a formação docente, foi criado em 2010 o Grupo de Estudos e Investigação em Sexualidade, Educação Sexual e Tecnologias (GEISEXT) com o objetivo de desenhar e concretizar situações fundamentadas em correntes teóricas atualizadas e apoiadas pelas tecnologias digitais, possibilitando reflexões e atuações para a formação docente inicial e contínua em questões mais específicas, tais como: sexualidade e seus desdobramentos, violência, preconceito, diversidade, exclusão, inclusão, dignidade, respeito e relações de género. O GEISEXT tem vindo a evoluir desde então, no sentido de desenvolver contextos formais e não formais de formação docente e estudar os seus efeitos nas atitudes, conhecimentos e práticas de ensino dos/as participantes. Este trabalho de criação e inovação decorre no seio do que se pode considerar como uma Comunidade de Prática constituída por uma rede de parceiros/as que investigam as temáticas da sexualidade, educação em sexualidade, relações de género e diversidade sexual, e que ao explorar o potencial das TIC, abrem espaços para a inovação e mudança, para a atualização de conhecimentos e partilha de dúvidas, dificuldades e experiências vivenciadas pelos professores e pelas professoras.

Competências e Atitudes dos Jovens Requerem Modelos Atuais de Aprendizagem

Os jovens de hoje nasceram com as tecnologias digitais, apropriaram-se delas e desenvolveram modos próprios de as utilizar que se afastam da norma ditada pelos adultos e aceite nas escolas. Tal como afirma Ben Moudry na sua palestra proferida na conferência das escolas Montessori realizada em 2016 nos Estados Unidos da América do Norte: a tecnologia digital não é apenas uma ferramenta para jovens, mas uma cultura e um modo de vida (Moudry, 2016). De acordo com este professor a conexão cultural dos jovens com os dispositivos móveis (ex: telemóveis, smartphones, tablets) é um dos motivos da tensão atualmente existente entre a Escola e os jovens. É como se a Escola, ao não permitir o uso destes dispositivos pelos seus alunos e alunas, esteja a limitar-lhes o direito de comunicar na sua própria língua.

Já em 2008 Michael Wesch, professor de antropologia cultural na Universidade de Kansas chamava a atenção para a importância de se compreender as competências dos jovens e as suas atitudes acerca das aprendizagens realizadas em contextos formais (escola, universidade). O vídeo – *A vision of students today* – que realizou juntamente

com os seus alunos foi um sucesso demonstrado por milhões de acessos no Youtube (Wesch, 2008). Frases como as seguintes traduzem o pensar e o sentir desses jovens: "Apenas 18% dos meus professores sabem o meu nome", "Este ano vou ler 8 livros, 2300 páginas na Internet e 1281 perfis no Facebook. Vou escrever 42 páginas nas aulas e mais de 500 páginas de e-mail", "Quando me formar, provavelmente, terei um emprego que ainda não existe hoje. O que aprendo na escola não me ajuda a lá chegar nem a lidar com: a pobreza, a guerra, a poluição, a fome, os conflitos étnicos, e mais uma quantidade de problemas atuais".

Depois de anos de experimentação com as tecnologias e de avaliação do potencial de aprendizagem dessas ferramentas, Wesch argumenta que elas não promovem automaticamente aprendizagens significativas ou estabelecem empatia genuína ou vínculos significativos entre professores e alunos. Usá-las é apenas uma das muitas formas possíveis de estabelecer uma ligação. Mas, apenas conexões genuínas podem restaurar a sensação de alegria e de curiosidade que esperamos suscitar nos nossos alunos (Wesch, 2017).

Projetos realizados em outros países revelam, também, que a Escola não corresponde às perceções e expetativas dos/as estudantes relativamente à relevância do que aí se aprende, face às exigências e aos desafios do mundo presente e futuro. É o caso do projeto ROSE (Relevance of Science Education) com o principal objetivo de esclarecer os fatores afetivos que influenciam a relevância que os/as jovens de diferentes países, em diferentes continentes, atribuem à ciência. Partiu-se do pressuposto, para a concretização deste projeto, que o espírito dos tempos e a cultura predominante, as ideias e os valores numa dada sociedade influenciam o pensamento e a compreensão dos jovens acerca do mundo e de si próprios. Consequentemente o que os jovens consideram como interessante, importante e significativo para eles e para a sociedade, é um produto dos discursos sociais prevalentes (Sjøberg & Schreiner, 2010).

Os resultados da aplicação de um questionário a uma amostra internacional de jovens adolescentes revelou, na generalidade, atitudes positivas em relação à ciência e à tecnologia e o reconhecimento da sua importância para a sociedade dados os seus contributos para uma vida melhor, mais saudável, mais fácil e mais confortável. Contudo, observou-se uma forte tendência dos/as jovens de países industrializados mais ricos, nomeadamente do Norte da Europa, para uma visão negativa em relação à ciência que se aprende na escola com pouco ou nenhum impacte nas suas vidas presentes e futuras. Sjøberg & Schreiner (2010) sugerem, com base nos resultados, que tais perceções negativas estão relacionadas com o modo como as aulas de ciências (assim como de outras disciplinas curriculares) são lecionadas, demasiado teóricas e afastadas da realidade do quotidiano dos jovens, pelo que propõem o recurso a metodologias ativas, centradas no/a aluno/a e orientadas para a resolução de problemas de interesse.

Com raízes no construtivismo, numa perspetiva situada da cognição, na neurociência, na filosofia da ciência e no construtivismo radical, Marcus Peschl (2007) descreve o modelo de aprendizagem de ciclo triplo dadas as suas potencialidades na promoção da mudança, inovação e desenvolvimento pessoal.

De acordo com este modelo a aprendizagem é perspetivada como um processo de mudança que ocorre segundo diferentes níveis consoante a estratégia implicada. Três estratégias, intimamente interligadas, são descritas: Aprendizagem de ciclo único, aprendizagem de ciclo duplo e aprendizagem de ciclo triplo. Na Figura 1 cada uma delas está representada como um ciclo de *feedback* totalizando três ciclos..

A aprendizagem de ciclo único ocorre, fundamentalmente, no domínio intelectual e cognitivo e constitui um processo contínuo e ativo de adaptação e construção através do qual o conhecimento progride como resultado da interação permanente entre o sistema cognitivo e o ambiente. O conhecimento é ativamente construído por quem aprende, ao percepcionar, agir e interagir com o ambiente.

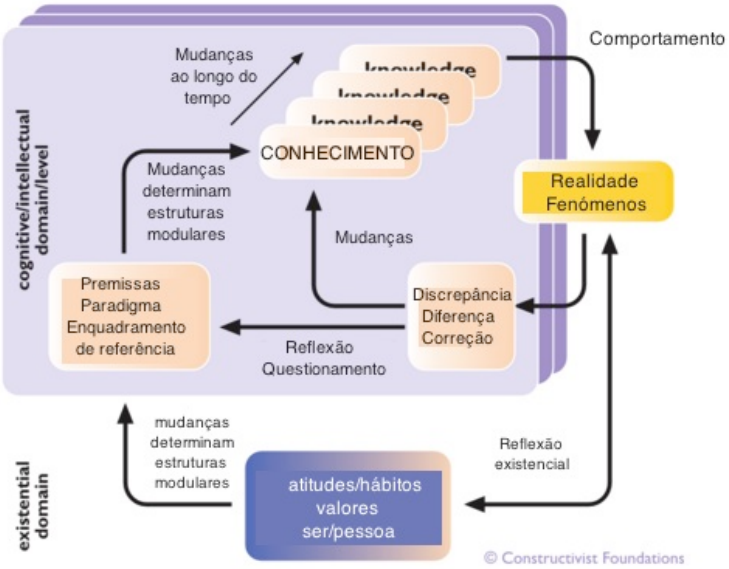


Figura 1. *Modelo de aprendizagem de ciclo triplo. Adaptado de Pecshl (2007)*

A estratégia de ciclo duplo focaliza-se, principalmente, nas dinâmicas do domínio intelectual e cognitivo. Engloba um processo de meta-aprendizagem que implica a reflexão e o questionamento de quem aprende sobre os fenómenos que percepciona. Esse questionamento reflexivo pode causar a modificação das assunções, premissas e quadros de referência em que se baseia o conhecimento e causar uma mudança radical na sua estrutura e dinâmica. De acordo com Peschl (2006) a aprendizagem de ciclo duplo, entre outros aspetos, encoraja a inter e a transdisciplinaridade e torna a

multidisciplinaridade uma necessidade; promove a compreensão profunda dos fenómenos em estudo; e, ao colocar a ênfase na meta-aprendizagem orienta quem aprende para uma perspetiva crítica acerca dos próprios processos de construção e aquisição de conhecimento.

O autor (Peschl, 2007) descreve a estratégia de ciclo triplo (ver Figura 1) que inclui o domínio cognitivo e o domínio existencial. Implica um processo de reflexão, realizado pela própria pessoa que aprende, acerca das suas atitudes, *habitus* e valores e também das mudanças que tal reflexão e questionamento trazem ao processo de construção do conhecimento. Este tipo de aprendizagem concretiza-se através da facilitação (*enabling*), da disponibilização de um ambiente propício, sem constrangimentos, da problematização, questionamento e planeamento (*design*).

Peschl (2006) argumenta que este modelo é aplicável a qualquer área do conhecimento e que tem a potencialidade de originar ambientes pedagogicamente aumentados com uma atmosfera propícia à construção do conhecimento e à reflexão. O papel do/a professor/a, neste caso, é o de facilitador, promovendo as aproximações necessárias entre as áreas do conhecimento e a participação de todos os alunos atendendo às suas atitudes, valores e expectativas.

Aproximações Ciência – Sexualidade: Exposições Sobre Sexualidade em Museus e Centros de Ciência

A aproximação entre ciência e sexualidade tem sido possível e visível em contextos não formais, principalmente, devido a iniciativas de museus e centros de ciência, em várias partes do mundo, na organização de exposições interativas centradas em questões de sexualidade. Em contextos formais escolares esta visibilidade é mais difusa possivelmente pelo facto da Escola continuar a relevar uma organização disciplinar em detrimento da transdisciplinar.

Num recente artigo Cassidy, Lock e Voss (2016) descrevem o processo de planeamento, concretização e avaliação de uma exposição temporária – Sexual Nature – no London Natural History Museum que esteve aberta ao público em 2011. Num período de intensa contestação social das normas sexuais instituídas, pretendia-se promover a construção, pelo público, do conhecimento sobre a ciência, a sociedade e a sexualidade. A exposição que inicialmente se propunha como uma exploração imparcial acerca do sexo no mundo natural sofreu várias reformulações, pois a suposição, pela organização, de que seria possível apresentar este tópico como moralmente neutro, confiável e incontestável, de acordo com as tradições de ciência pública, provou ser problemática.

O tema do sexo empurrou o museu para além da sua área de conhecimento habitual sobre as ciências naturais, para os territórios desconhecidos do social e do

humano, resultando no recurso, para o efeito, a especialistas de diferentes áreas (Cassidy, Lock & Voss, 2016). São notórios os vídeos das séries Green-Porn e Seduced Me realizados e interpretados pela atriz Isabella Rosselini, graduada em comportamento animal e conservação, que fizeram parte da exposição (Rossellini, 2009). "Ao desenvolver, visitar e analisar esta exposição, ninguém envolvido – curadores, especialistas, público ou nós mesmos como analistas – conseguiu divorciar-se de seus próprios contextos sociais, culturais e políticos do material na exposição. Nem, argumentamos, deveriam" (Cassidy, Lock & Voss, 2016, p. 234).

Este caso reporta a Peschl (2007), às potencialidades do modelo de ciclo triplo e às possibilidades dos contextos não formais na promoção de aprendizagens significativas. A utilização destes contextos para a conceção de recursos educativos é uma proposta do GEISEXT. A maioria das exposições disponibiliza vários materiais que podem auxiliar nesse propósito. A Figura 2 contém exemplos de algumas dessas exposições.

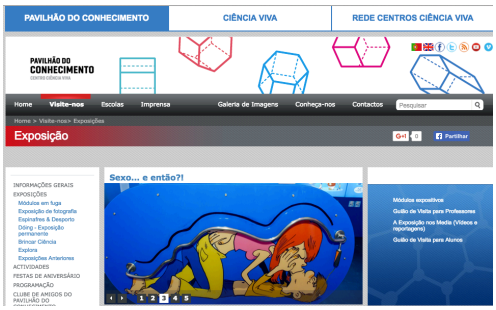
A exposição Sexo... e então? foi uma iniciativa do Pavilhão do Conhecimento Ciência Viva em Lisboa e esteve aberta ao público aproximadamente um ano em 2010/2011. No site estão indicações sobre os vários módulos e um guião da visita para o aluno[1] com atividades que podem ser exploradas em quaisquer contextos ou servir de inspiração para a construção de recursos adequados a diferentes situações de aprendizagem na educação em sexualidade.

A exposição Sex a Tell-all Exhibition que se realizou em 2014 no centro de ciência de Montreal mantém-se de certa forma acessível através da exposição virtual com jogos e recursos multimédia para adolescentes.

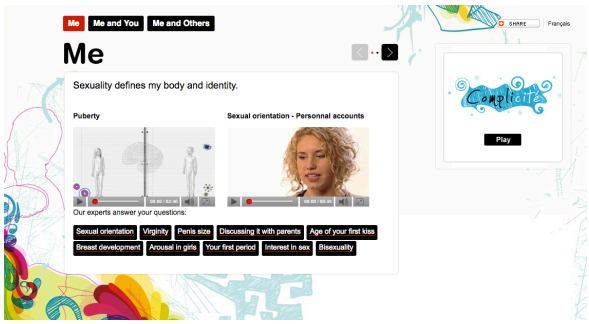
O museu de ciência Nemo, em Amesterdão, contém uma exposição permanente sobre sexualidade dirigida fundamentalmente a adolescentes. O site da exposição é essencialmente descritivo. Contudo, alguns recursos multimédia estão ainda disponíveis em blogues e sites variados.

Na exposição permanente do Centro Ciência Viva de Coimbra estiveram disponíveis módulos sobre sexualidade durante um certo período de tempo. A dissertação de Mestrado de Andreia Santos (2012) contém uma descrição desses módulos, assim como atividades para a sua exploração para alunos do 3º CEB e do secundário.

[1] http://www3.pavconhecimento.pt/media/media/674_fichas-alunos-sexo-entao-final.pdf



Exposição temporária Sexo ... e então?
Pavilhão do Conhecimento. Portugal, Lisboa.
(https://goo.gl/i7Z25P)



Exposição temporária Sex a tell-all exhibition
Centro de Ciência de Montréal, Canadá
(https://goo.gl/WrfC3P)

Exposição permanente Teen Facts
Museu de Ciência Nemo. Amesterdão, Holanda
(https://goo.gl/ekyWg6)

Módulos sobre sexualidade
Exploratório, Coimbra, Portugal
(https://goo.gl/VJFXyC)

Figura 2. *Exemplos de exposições sobre sexualidade em Museus e Centros de Ciência*

Atividades do GEISEXT na Formação de Professores

Desde a sua criação que o GEISEXT tem realizado e participado na coordenação de diferentes iniciativas fundamentalmente dirigidas a educadores/as e a professores/as dos ensinos básico e secundário. Tais iniciativas têm originado diferentes ambientes ou espaços de formação: formais – como ações de formação acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua e conferências internacionais em parceria com outras instituições de ensino superior de Portugal e do Brasil (Conferência Internacional Sexualidade e Educação Sexual[1] e Conferência Internacional Online de

[1] http://iiicises.ie.ul.pt/

Educação Sexual[1]); não formais – como o Projeto WebEducaçãoSexual[2] e informais – como o grupo Es na Escola/GEISEXT na rede social Facebook.

Desde 2013 que o Projeto WebEducaçãoSexual tem vindo a apresentar um programa anual de webinares sobre temáticas relevantes e atuais para a concretização da educação em sexualidade em contextos escolares. A participação do GEISEXT neste projeto tem vindo a focalizar-se, desde 2016, na planificação de cenários de aprendizagem em que as tecnologias digitais são utilizadas para maximizar as experiências de aprendizagens, tirando proveito do melhor que estas tecnologias podem proporcionar para uma educação em sexualidade atual, à medida dos interesses dos alunos e das alunas, participada, ativa, crítica.

Através de diferentes tipos de webinar, tais como palestras proferidas por especialistas, relatos de experiências narrados por docentes e e-oficinas dinamizadas por membros do GEISEXT e de um blog – Dream Makers & RED[3] – pretende-se motivar os/as docentes para a utilização, re-utilização e reciclagem de recursos educativos digitais utilizados de acordo com cenários de aprendizagem ajustados aos níveis de escolaridade a que se destinam. Na figura 3 está representado um cenário sobre questões de género em que é utilizada a aplicação Padlet que permite a construção colaborativa de murais ou cartazes. Com as devidas orientações pelo/a professor/a, é aplicável desde o 1ºCEB até ao fim do secundário.

Mulheres em Ciência	**Finalidades** Neste cenário alunos e alunas discutem o papel das mulheres na ciência e tecnologia, pesquisam dados estatísticos acerca da presença da mulher na atividade científica em vários países; debatem acerca dos resultados da pesquisa; constroem em grupo um mural com a problemática, a metodologia, os resultados e as considerações finais.	**Atividades** Construção colaborativa de um mural interativo sobre o papel das mulheres na ciência e tecnologia com base no estudo realizado.
padlet	**Metodologia de ensino-aprendizagem** Trabalho de grupo colaborativo Aprendizagem por investigação.	**Pessoas, papéis e interações** Os/as alunos/as realizam a atividade em grupo na sala de aula. O/a professor/a presta orientações sempre que necessário ou sempre que solicitado.
Tendências Aprendizagem por investigação (Inquiry.based learning) (Bybee, 2002) Construtivismo social (Vygotsky, 1978) Ascensão limitada das mulheres em ciência e tecnologia (Soares, 2001)	**Resumo da narrativa** Face às ideias muitas vezes veiculadas pelos meios de comunicação, às estatísticas em relatórios publicados em vários países e às próprias conceções de alunos/as acerca da participação das mulheres na ciência e tecnologia, o/a professor/a solicita que façam uma pesquisa em fontes de informação acessíveis na web 2.0, em especial museus e centros de ciência virtuais, tais como o Museu de Ciência de Montreal ,o Connecticut Science Center , e o Pavilhão do Conhecimento e que discutam e explicitem as suas ideias através da construção, em grupo, de um mural virtual, encorajando a troca de ideias e a colaboração.	

Figura 3. *Cenário de aprendizagem sobre questões de género (igualdade, equidade)*

[1] http://www.coesinternacional.com/2015
[2] http://www.webeducacaosexual.com/
[3] https://dreammakersered.blogspot.pt/p/pagina-inicial.html

Este cenário fundamenta-se no enquadramento teórico traçado no presente artigo e baseia-se em outros sobre questões de género criados e estudados por Gomes (2017).

Considerações Finais

Em síntese, os tópicos abordados ao longo deste artigo traduzem orientações para a elaboração de cenários de aprendizagem, com as tecnologias integradas, versando temas transversais, problematizáveis, abordados através de metodologias centradas no/a aluno/a e enquadradas num modelo de aprendizagem que integra as dimensões intelectual, cognitiva e existencial e que implica a reflexão e aproximações entre áreas de conhecimento em contextos formais e não formais.

A divulgação destes cenários em espaços de formação docente, também maximizados pelas tecnologias digitais, é uma das finalidades da participação do GEISEXT no Projeto WebEducaçãoSexual. A investigação, ainda incipiente, nesta área, carece de maior desenvolvimento que permita esclarecer quais os formatos mais adequados dos webinares, quais as estratégias de comunicação entre formandos/as e formadores/as mais frutuosas e quais os efeitos destes espaços de formação nos conhecimentos e nas práticas docentes na educação em sexualidade em estreita aproximação com a saúde, género e sustentabilidade no quadro da Educação para a Cidadania.

Referências

Bradley, G. (2015, junho). *In search of quality of life and wisdom in the ICT society*. Palestra proferida no "ISIS Summit Vienna: The Information Society at the Crossroads. Response and Responsibility of the Sciences of Information". Vienna University of Technology**,** Vienna. Disponível em https://goo.gl/nXCYPS

Cassidy, A., Lock, S., & Voss, G. (2016). Sexual Nature? (Re)presenting Sexuality and Science in the Museum. *Science as Culture*, *25*, 214–238.

Chagas, I. (2007). Educação sexual em contexto escolar. Possíveis papéis das tecnologias de informação e comunicação. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, *11* (1/2), 93-100.

Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação*, *11*(31), 7-18.

Gomes, S. (2017). *As tecnologias digitais e a educação sexual: Questões de género no 2ºCEB*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa, Lisboa.

Moudry, B. (2016). Technology, togetherness, and adolescents: Creating a meaningful adolescent learning community in the digital age. *The NAMTA Journal*, *41*, 110-129. Disponível em: https://goo.gl/fLSUGs

P21 - Partnership for the 21st Century Skills (2007). *Framework for 21st century learning*. Washington: Partnership for the 21st Century Skills. Disponível em: https://goo.gl/HsRSDZ

Peschl, M., & Fundneider, T. (2017). Future-oriented innovation: How affordances and potentials can teach us how to learn from the future as it emerges. In W. Hofkirchner & M. Burgin (Eds.). *The future information society* (pp. 223-240). Singapura: World Scientific.

Peschl, M. (2007). Triple-loop learning as foundation for profound change, individual cultivation, and radical innovation. Construction processes beyond scientific and rational knowledge. *Constructivist Foundations*, *2*(2-3), 136-145.

Peschl, M (2006). Modes of knowing and modes of coming to know. Knowledge creation and co-construction as socio-epistemological engineering in educational processes. *Constructivist Foundations*, *1*, 111-123.

Porcheddu, A. (2009). Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Caderno de Pesquisa, 39*, 661-684.

Rossellini, I. (2009). *Green-Porno*. New York: Harper Collins.

Santos, A. (2012). *Educação em sexualidade em contexto não formal*. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.

Sjøberg, S., & Schreiner, C. (2010). *The ROSE project. An overview and key findings*. Oslo: Universidade de Oslo. Disponível em: https://goo.gl/at2Sd4

Wesch, M. (2017). Digital ethnography. Disponível em: https://goo.gl/3Tzqn1

Wesch, M. (2008). *A vision of students today*. Disponível em: https://goo.gl/j1qU3E

Autora

Isabel Chagas
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do IEUL. Tem estado envolvida na formação inicial e contínua de professores/as de ciências e no desenvolvimento de projetos de investigação em Educação em Ciência em contextos de ensino e aprendizagem formal e não formal, TIC e Educação e Educação Sexual. Coordenadora do Grupo de Estudos e Investigação em Sexualidade, Educação Sexual e TIC- GEISEXT. Email: michagas@ie.ulisboa.pt

5| EDUCAÇÃO, GÉNERO E CIÊNCIA: POSSIBILIDADES PARA PENSAR O CURRÍCULO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Joanalira Corpes Magalhães, & Fabiani Figueiredo Caseira

Introdução

O presente texto tem como objetivo discutir questões relacionadas com o género e ciência e os movimentos contemporâneos que têm possibilitado pensar essa questão no currículo escolar e na formação de professores/as. Até início do século XX, a ciência era culturalmente definida como uma carreira imprópria para as mulheres. Nesse sentido, um dos principais pontos da crítica feminista à ciência tem sido problematizar a exclusão e invisibilidade das mulheres nesse contexto. Do mesmo modo que o género, a ciência também é uma construção social e histórica, produto e efeito de relações de poder-saber.

A ciência dita universal é uma ciência masculina, branca, elitista, ocidental, burguesa, embora se pretenda neutra, livre de marcadores sociais, tais como o género, etnia/raça, classe social, geração, etc. Sem dúvida a crítica feminista à ciência provocou mudanças, ampliando as formas de pensar e produzir o conhecimento científico, mas, sobretudo, contribuiu para a inserção das mulheres no mundo da ciência. Atualmente, é possível perceber o número significativo de mulheres em muitas universidades do país como docentes e pesquisadoras, como estudantes de graduação e pós-graduação. No entanto, apesar do crescimento significativo da presença feminina na ciência, ainda se evidencia que essa participação vem ocorrendo de forma dicotomizada ou ainda está aquém da masculina. Considerando esses aspectos, vimos emergir alguns movimentos,

---

Magalhães, J.C., & Caseira, F.F. (2017). Educação, Género e Ciência: Possibilidades para Pensar o Currículo Escolar e a Formação de Professores/as. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 51 – 62). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

programas e políticas a favor da igualdade de género no campo da ciência e seus entrelaçamentos com o currículo escolar e a formação de professores/as.

Tecendo entendimentos sobre a história das mulheres e o campo da ciência

Conforme Londa Schiebinger (2001) no período do século XII ao Xlll já se produzia ciência, porém poucos homens ou mulheres eram cientistas em tempo integral e ainda não havia grandes laboratórios equipados e universidades. Com o surgimento das universidades e a institucionalização e profissionalização da ciência, as mulheres de certa maneira foram "excluídas" da produção do conhecimento científico que era produzido dentro desse novo espaço, o qual não era permitido às mulheres frequentarem, com exceção de algumas que estudavam e lecionavam em universidades a partir do século XIII. Na escola de Bolonha na Itália atuavam Laura Bassi[1], Elena Cornaro Piscopia[2], Maria Agnesi[3] e Anna Morandi Manzolini[4]. Esse modelo italiano da mulher na produção do conhecimento não foi adotado em toda Europa e, posteriormente, fora da Itália essa tradição de mulheres professoras/cientistas não continuou.

Segundo Schiebinger (2001) a partir de 1800, com o declínio das universidades e ascensão das academias, as mulheres foram banidas da produção do conhecimento, sendo que eram proibidas de ingressar nas academias. Inclusive, tal espaço naquele período não admitiu nomes consagrados como Margaret Cavendish, Duquesa de Newcastle, nem de Sophia Germain ou Marie Curie, embora elas fossem qualificadas para ingressarem – sendo que homens acima do nível de barão não precisavam de nenhuma qualificação académica para ingressarem nesse espaço. As mulheres também eram barradas nos centros de cultura científica como a *Royal Society* de Londres e a *Académie Royale des Sciences* de Paris. Durante muitos anos,

[1] Nasceu em Bolonha, com o pai advogado, teve aulas particulares por sete anos de sua adolescência com Gaetano Tacconi, professor universitário de Biologia, História Natural e de Medicina. Foi nomeada professora de anatomia em 1731 na Universidade de Bolonha aos 20 anos de idade e foi eleita para a Academia do Instituto de Ciências em 1732, e no ano seguinte foi-lhe dada a cadeira de filosofia.

[2] Nasceu em Palazzo Loredan, Veneza, República da Veneza. Filha de Giovanni Battista procurador de St. Marks, um ministério da República da Veneza. Com dezassete anos ela iniciou os estudos de Latim, hebraico, Espanhol, Francês, Árabe e Grego sob a tutoria de renomados, e em breve se tornou autossuficiente nesses idiomas. Os estudos tardios abrangem matemática, filosofia e teologia.

[3] Nasceu em Milão, filha de Pietro Professor da Universidade de Bolonha. Foi uma linguista, filósofa e matemática italiana, ela é reconhecida como tendo escrito o primeiro livro que tratou, simultaneamente, do cálculo diferencial e integral, no qual apresenta a curva, que mais tarde fica conhecida por curva de Agnese.

[4] Nasceu em Bolonha, foi casada com Giovanni Manzolini, professor de anatomia na Universidade de Bolonha, ela posteriormente também se tornou anatomista e professora em Bolonha.

as mulheres foram de certa forma impossibilitadas de participar da produção do conhecimento científico, aquele produzido nas universidades, academias ou em indústrias[1]. Nesses locais foi-se instituindo que os cientistas seriam homens e o papel das mulheres era o de esposa, devendo estar em casa para cuidar do marido e de seus/suas filhos/filhas, ou "ajudar" seus maridos em alguma atividade. Afinal, dessa forma estariam contribuindo para a produção da ciência, pois eles se dedicariam exclusivamente a atividades que requeriam atenção, tempo e pensamento.

Segundo Áttico Chassot (2003) não só a ciência, mas quase toda a produção intelectual é ainda masculina e, para o autor, isso não é fruto de mero acaso quando analisadas as raízes Gregas, Judaicas e Cristãs, e as influências que causaram no Ocidente. Dessa maneira, foram-se constituindo, histórico e socialmente, atributos diferentes para homens e mulheres que se justificavam na materialidade biológica dos sujeitos.

No livro "A ciência é masculina? É sim senhor!", Chassot (2003) apresenta-nos justamente a baixa participação das mulheres na ciência, a qual se caracteriza pela invisibilidade da figura feminina. O autor aponta-nos, também, que durante muito tempo algumas mulheres, na tentativa de fazerem parte da produção do conhecimento científico, utilizaram pseudónimos masculinos ou apenas o sobrenome, e vestiram-se de homens para esconder a sua identidade feminina pois, caso fossem descobertas, as suas pesquisas não teriam validade alguma. Chassot (2003) argumenta que

> sobre a quase ausência de mulheres na história da Ciência, não deixa de ser significativo que, ainda nas primeiras décadas do século XX, a ciência estava culturalmente definida como uma carreira imprópria para a mulher, da mesma maneira que, na segunda metade do século XX, se diziam quais eram as profissões de homens e quais eram as profissões de mulheres (p. 29).

Durante séculos foram muitas as tentativas das mulheres para se tornarem cientistas e terem igualdade profissional, com o objetivo de participarem como autoras da produção do conhecimento científico e mostrarem que também eram capazes de produzir ciência. Uma das primeiras tentativas aconteceu no século XVll, quando um grupo de mulheres se reuniu e propuseram a escrita de um livro no formato enciclopédico para trazer os nomes de cientistas mulheres e destacar a sua pesquisa; porém foi uma tentativa fracassada de acordo com o objetivo que tinham

[1] Entendendo as indústrias, conforme nos aponta Schiebinger (2001), como espaços de produção de conhecimentos específicos, para fins de melhoramento da produção, segundo a autora nos espaços da indústria as mulheres também seriam minoria e existiria uma espécie de "teto de vidro" que limitaria a ascensão da mulher ao topo da produção científica e melhoramento dos produtos desenvolvidos pela empresa.

para a elaboração do livro – participarem como autoras da produção do conhecimento científico e mostrarem que também eram capazes de produzir ciência (Schiebinger, 2001).

Outra tentativa importante aconteceu "em 1894 em Paris, quando os saint-simonianos organizaram a primeira conferência sobre mulheres e ciência, da qual derivou o livro de *Alphonse Rebière, Les Femmes dans Ia scienc*" (Schiebinger, 2001). Embora, para a maioria das mulheres daquela época tenham sido tentativas frustrantes e errôneas, foram essas pequenas iniciativas que possibilitaram algumas reflexões para aquele período e que moveram essas mulheres a lutar pela igualdade de direitos na produção da ciência.

No ano de 1987 aconteceu um facto importante, a Academia de Ciências do Terceiro Mundo na sua segunda conferência geral, reconheceu que os países que fazem parte dessa academia tinham um número de mulheres atuantes na área da Ciência e Tecnologia, principalmente em posições de liderança, ainda muito pequeno - embora as mulheres constituíssem pelo menos a metade da população de cada país. Foi por meio desta constatação que no ano seguinte, 1988, a Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (CIDA) e Academia de Ciências do Terceiro Mundo convocaram "O papel das mulheres no desenvolvimento da Ciência e Tecnologia no terceiro mundo". Um dos resultados dessa conferência foi a criação de uma organização especial para reunir as mulheres que atuavam nas áreas de Ciência e Tecnologia, nos países do Terceiro Mundo –TWOWS - e essa decisão provocou algumas controvérsias. Assim, o debate sobre a criação daquela entidade foi adiado para o ano posterior; porém realmente aconteceu apenas em 1992 (Tabak, 2002).

De acordo com Fanny Tabak (2002) notando a baixa participação feminina na ciência a UNESCO tem desenvolvido alguns eventos, tais como conferências, seminários, mesas redondas e reuniões, por meio da Divisão de Direitos Humanos e da Paz, onde está alocado o Programa da Mulher[1], que tem como um de seus objetivos promover a maior participação feminina na ciência. Esses eventos buscavam possibilitar uma troca de experiências e a formulação de planos de ação a serem implementados. Brevemente destacaremos alguns que tiveram maior repercussão:

- A criação do grupo de trabalho sobre a igualdade dos sexos em 1993 (Tabak, 2002);

[1] A UNESCO é um dos órgãos da ONU, voltado especificamente para ciência, educação e cultura. Ele se encontra inserido o programa da Mulher que busca promover igualdade de direitos para as mulheres.

- A reunião de especialistas sobre Ciência, Tecnologia e Mulher, realizada pelo Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para as Mulheres (UNIFEM) 7 em 1993 (Tabak, 2002);
- A IV Conferência para a Integração da Mulher ao Desenvolvimento, organizada pela Comissão Económica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em Mar del Plata – Argentina (Tabak, 2002);
- A IV Conferência de Bejing, em 1995, que teve como propósito a discussão da persistência da discriminação da mulher, o que acaba por obstaculizar o seu desenvolvimento (Tabak,2002), e, por fim;
- A mesa redonda sobre Gênero Ciência e Tecnologia no Mercosul, organizada pela UNESCO, em 1996 no Uruguai (Tabak, 2002).

No Brasil também foram acontecendo alguns movimentos importantes que têm contribuído para a igualdade de género e maior participação das mulheres na ciência; alguns também tiveram contribuição da UNESCO para execução:

- A criação da Secretaria de Política para as Mulheres (SPM) em 2003, com o objetivo de procurar políticas que promovessem a igualdade entre homens e mulheres (Brasil, 2005);
- A realização da I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM) em Brasília, no ano de 2004. A Conferência foi um marco na afirmação dos direitos da mulher, que mobilizou cerca de 120 mil mulheres que participaram diretamente dos debates e apresentaram propostas para a elaboração do I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) que a SPM colocou em prática a partir de 2006, o qual é renovado a cada dois anos (Brasil, 2005);
- O programa "Mulher e Ciência", que começou suas atividades em 2005, uma iniciativa da SPM, Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas (ONU), tendo por objetivo estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de género, mulheres e feminismos no país, além de promover a participação das mulheres no campo das ciências e carreiras académicas (Cnpq, 2015);
- O I Prémio Construindo a Igualdade de Género, que acontece anualmente desde 2005 (Brasil, 2005);
- A primeira edição da premiação "Para mulheres na Ciência", que se deu por meio de uma parceria entre a ABC, a L'Oréal e a UNESCO, em 2006 (L'Oréal, 2014).
- O I Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa Pensando Género e Ciências, que ocorreu em Brasília em 2006 (Brasil, 2006).

Um ponto que gostaríamos de destacar é a reunião de especialistas sobre Ciência, Tecnologia e Mulher, realizada pela UNIFEM, que marca alguns pontos importantes que até então não haviam sido discutidos, possibilitando algumas conclusões sobre o panorama atual das mulheres na ciência, tal como: a desigualdade entre os géneros na educação científica e tecnológica mantem-se em nível mundial; a falta de indicadores estatísticos para diagnosticar os/as pesquisadores/as por género; a necessidade de modificar-se o sistema de ensino desde a escola primária até às universidades, sobretudo os modelos pedagógicos; o desenvolvimento de políticas de ensino de ação afirmativa, como por exemplo premiações específicas para mulheres cientistas (Tabak, 2002).

Esses foram alguns movimentos que aconteceram ao longo dos anos, os quais, de certa forma, têm-nos possibilitado refletir sobre as condições de possibilidade para o cenário contemporâneo das mulheres na ciência - além da emergência de algumas premiações específicas para as mulheres/meninas nas áreas da ciência, tecnologia e exatas. Dessa forma, alguns discursos vão sendo reconstruídos e ressignificados a partir das condições que possibilitaram a presença das mulheres no mercado de trabalho – mais especificamente, na área científica –, bem como o reconhecimento das mulheres nesse meio. Durante anos, os corpos femininos eram tidos como inaptos a trabalhar na produção da ciência, restringindo-se ao cuidado da família e do lar.

Fabíola Rohden (2001) no livro "Uma Ciência da Diferença: Sexo e Género na Medicina da Mulher", comenta sobre o quanto as questões sobre reprodução perpassam o corpo feminino, sendo que no discurso médico do século XIX as mulheres eram entendidas como esposas e mães, enquanto os homens eram os provedores da família. Muitas diferenças entre os géneros eram atribuídas usando a ciência como legitimadora para estabelecer essas distinções entre os corpos de homens e os corpos de mulheres, as quais foram instituindo e justificando o facto das mulheres desempenharem funções e espaços de atuação diferentes dos homens. Um exemplo disso é o tamanho do crânio. Por volta do século XVlll, tinha-se um discurso científico que afirmava que o crânio da mulher era menor que o do homem, por isso as mulheres não poderiam produzir conhecimentos iguais por serem intelectualmente inferiores a eles.

Silvana Goellner (2005) também discorre sobre a produção das diferenças entre homens e mulheres que historicamente foram fundamentadas nas características biológicas. Segundo essa autora, por muito tempo as atividades corporais e desportivas não eram recomendadas às mulheres, porque poderiam ser prejudiciais à natureza do seu género, mais frágil que o masculino. Tais proibições, centradas na fragilidade dos órgãos reprodutivos que deveriam ser preservados para uma futura maternidade sadia, acabavam por conferir lugares sociais distintos para homens e mulheres: o lar (espaço privado e reservado) passou a ser de domínio da

mulher, e ao homem conferiu-se uma maior liberdade para trabalhar, sair de casa e exercer diversas práticas corporais, esportivas ou não.

Valendo-se dessa materialidade biológica, os discursos foram posicionando homens e mulheres de distintas formas, apontando as diferenças entre os seus corpos e utilizando-as como justificação para apartar as mulheres do campo da produção de saberes e das carreiras científicas, estando somente os homens aptos a ocupar tal espaço. Segundo Lourdes Bandeira (2008) "a produção do conhecimento científico tem sido historicamente considerada como um domínio 'reservado' aos homens" (p. 208). Nesse sentido, foi sendo construída a crítica feminista à ciência, a qual instituiu que a ciência não é neutra com relação a marcadores sociais, embora o seu discurso de neutralidade esteja vigente.

Crítica feminista à ciência e a emergência do conceito de género

Segundo Lourdes Bandeira (2008) a ciência moderna alicerça-se em alguns pressupostos fundadores da produção científica na história da ciência, que são eles

> argumentos naturalistas, condição de neutralidade da ciência, com perspectiva masculinizada e com linguagem andocêntrica; e dimensão universal atribuída ao conhecimento científico, assim como pela crença no caráter progressista da racionalidade científica (Bandeira, 2008, p. 208).

A crítica feminista à ciência para Bandeira (2008), "contrária a esses elementos paradigmáticos, evidencia-se nas contribuições relativas às mudanças propostas nos fundamentos da ciência" (p. 208). Segundo Fabiane Silva (2012) a crítica do feminismo à ciência opera por meio de uma construção social e linguística, na qual a ciência não é neutra, existindo demarcadores de género, etnia, classe social, entre outros. Para Guacira Louro (2014), "as palavras podem significar muitas coisas. Na verdade elas são fugidas, instáveis e tem múltiplos apelos" (p. 18). Assim, as palavras que usamos produzem múltiplos significados ao longo da história; há poucas décadas era impensável a existência de mulheres cientistas, enquanto hoje se têm políticas, programas e premiações específicas para as mesmas.

Ana Colling (2004) comenta que "a história é feita por homens e mulheres a cada instante, no quotidiano de suas vidas [e] muitas dessas histórias perdem-se para sempre, acumulando aos silêncios, historicamente constituídos, porque a história tem sido parcial, silenciada, ou escondendo sujeitos" (p. 2) – silêncios esses que vão construindo discursos e verdades, como por exemplo, a ausência das mulheres na ciência.

Ana Colling (2004) ainda relata que em relação à história das mulheres "tem-se buscado mostrar a sua presença na história, incluindo-as como objeto de estudo,

sujeitos da história; e, para isso, a categoria de análise de género – é usada para teorizar a questão da diferença sexual, das relações de poder" (p. 2).

Segundo Joan Scott (1976), o termo género surgiu primeiramente entre feministas americanas com o objetivo de enfatizar o caráter social das distinções baseadas no sexo, indicando assim uma rejeição ao determinismo biológico que estava presente em palavras como, por exemplo, sexo. Recentemente muitos têm confundido o termo género e utilizado como um sinónimo para as mulheres; porém esse termo engloba tanto homens quanto as mulheres. A escolha nesse trabalho pelo termo género e não mulheres justifica-se pelo que nos aponta Scott pois, além do termo género ser um substituto para o termo mulheres, ele sugere-nos que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente uma informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro, sugerindo que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens e vice-versa.

Outro ponto importante é que o termo género torna-se uma forma de indicar construções culturais, ou seja, a criação social de atributos adequados para homens e mulheres (Scott, 1976).

> Com o conceito de género pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado género a um sexo anatómico que lhe seria "naturalmente" correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre homens e mulheres eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (Meyer, 2003. p.15).

De acordo com Louro (2014) o conceito género emerge no momento histórico do feminismo que denominamos segunda onda do movimento feminista, que se inicia no final da década de 1960, tendo por objetivo enfatizar o caráter fundamentalista ligado às distinções baseadas no sexo, buscando negar o determinismo biológico. Além de preocupar-se com as questões sociais e políticas, também irá lançar um olhar para as construções teóricas sobre o conceito de género, a segregação política e social que as mulheres vêm sofrendo, o que se refere também à sua invisibilidade como sujeito da ciência.

Para Maria Cruz (2014) o feminismo consolidou-se como um discurso político, intelectual e filosófico, sendo caracterizado geralmente por três[1] ondas, marcadas por suas conquistas e interesses. Dagmar Meyer (2003) apresenta-nos as três ondas do feminismo. Na primeira onda, o "sufragismo", procurou-se estender o direito do voto às mulheres, que no Brasil coincidiu com o período da Proclamação da República. Esse movimento começou em 1890 e acabou em 1934, com o direito ao voto estendido às mulheres brasileiras na constituição de 1934. Além do direito

[1] Nesse parágrafo vou falar apenas brevemente das duas ondas do feminismo, no caso a primeira e a terceira, sendo que a segunda eu já havia comentado anteriormente, nela detive-me mais, pois nela emerge um conceito fundamental que será discutido ao longo do capítulo.

ao voto, esse movimento incorporou outras reivindicações, como melhores condições de trabalho, o direito à educação e ao exercício da docência. Nesse sentido, embora seja referido na história como um movimento feminista singular, ele apresenta uma multiplicidade de vertentes políticas, que fazem esse movimento heterogéneo e plural (Meyer, 2003).

A segunda onda do feminismo, na qual emerge o conceito do género, é caracterizada pelo reconhecimento da necessidade de investir-se na produção do conhecimento, em estudos e pesquisas – além de denunciar, compreender e explicar a subordinação social e invisibilidade política a que as mulheres se tinham submetido, como forma de intervenção. Tal movimento aconteceu durante os anos 60, 70 e 80 do século XX; no Brasil, acaba por se unir aos movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e depois aos movimentos de redemocratização da sociedade (Meyer, 2003).

Já a terceira onda do feminismo, que reintegra as reivindicações do movimento anterior, possui um caráter mais abrangente, pois aborda a teoria *queer*, a consciência negra, o pós colonialismo e a teoria crítica. Dessa forma procura uma visibilidade maior das mulheres dentro do cenário político, histórico e cultural (Louro, 2014).

A reflexão sobre a emergência desse campo teórico possibilita-nos enfatizar a invisibilidade das mulheres no mercado de trabalho, ou mais especificamente, no campo da ciência. Com isso, não estamos negando a sua presença, até mesmo porque sempre estiveram presentes, porém procuramos problematizar o silenciamento das suas vozes diante desse campo do saber.

Para Louro (2014),

> é preciso notar também que essa invisibilidade produzida a partir de múltiplos discursos, que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico como "verdadeiro", universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompido por algumas mulheres. Sem dúvida, desde muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas, nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades no entanto eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte), rigidamente controladas e dirigidas por homens e são representadas como secundárias, 'de apoio', de assessoria ou auxiliar, muitas vezes ligada à assistência, ao cuidado ou educação. (p.21)

A fim de questionar essa invisibilidade das mulheres na produção do conhecimento e na história da ciência, ancoramo-nos na crítica feminista à ciência, que questiona os atributos construídos para homens e mulheres e o quanto eles demarcam e constituem a história da ciência e também fazem ainda, em larga medida, parte da sociedade contemporânea. Nas palavras de Maria Odila Dias (1990),

> São muitas as dificuldades e os obstáculos que se apresentam para as que ousam se enveredar pelos estudos das mulheres em sociedade, pois trata-se de um terreno minado de incertezas, saturado de controvérsias movediças, pontuado de ambiguidades sutis, que é preciso discernir, iluminar, documentar mas que resistem a definições. Pressupõem-se soterradas as balizas epistemológicas tradicionais, como o ser humano universal, a verdade, a ciência que norteavam as ciências humanas no século passado. Trata-se de um domínio inóspito para quem sofre de ansiedade cartesiana, pois mais cabe ao pensamento feminista destruir parâmetros herdados do que construir marcos teóricos muito nítidos. (p.5)

Segundo Judith Butler (1987) somos culturalmente construídos, bem como construímos e re-construímo-nos nessa cultura. Para Simone Beauvouir (1967) não se nasce mulher, mas torna-se mulher. Da mesma maneira, podemos dizer que não se nasce uma mulher/homem cientista, sendo esta uma construção que se dá no meio do contexto histórico, político e cultural, além de que se desenvolve no meio de relações de poder-saber.

Considerações finais

Ao analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam mulheres e homens de determinadas maneiras, percebemos o quanto determinadas práticas interferem na constituição dos sujeitos e entendemos que discussões como as propostas neste texto se tornam necessárias, no sentido de investigar e provocar pequenas rachaduras nas relações que são estabelecidas na sociedade e nos grupos em que vivemos e a partir dos quais nos constituímos.

O presente texto apresenta alguns olhares, achados e provocações que a pesquisa com esse tema nos possibilitou refletir. Tendo conhecimento de que os caminhos que foram trilhados nessa escrita nos impulsionaram a olhar para alguns aspectos, entendemos que as verdades construídas aqui não tiveram a pretensão de serem únicas e inquestionáveis, mas consideramos que foram relevantes para estarmos problematizando as questões de género e ciência e suas articulações com os aspectos que envolvem a escola.

Assim, é interessante pensarmos algumas possibilidades para discussão desse tema na escola, como, por exemplo, problematizar essa história de invisibilidade das mulheres na ciência, discutir a ciência enquanto uma construção social e histórica, bem como debater os significados e representações construídas sobre os géneros e a ciência nos diversos espaços educativos. Ações como estas podem ser potentes para que possamos construir espaços/tempos para a promoção do respeito e combate a qualquer forma de preconceito, com vista à construção de uma sociedade justa e igualitária.

Referências

Bandeira, L. (2008). A contribuição da critica feminista a ciência. *Revista Estudos Feministas*, 16, (1), 207–228. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a20v16n1.pdf

Beauvoir, S. (1967). *O segundo sexo: a experiência vivida.* São Paulo: Difusão Européia de livros.

Brasil (2005). *I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres*. Anais. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres Presidência da República – Presidência da República.

Brasil (2006). *I Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa Pensando Gênero e Ciências*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres Presidência da República – Presidência da República. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_generos.pdf.

Butler, J. (1987). Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir Wittig e Foucault. In S. Benhabid, & D. Cornell (Orgs.), *Feminismo como crítica da modernidade* (pp. 139-154). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Chassot, A. (2003). *A ciência é masculina? É sim senhora!* Vale do Rio dos Sinos: UNISINOS.

CNPQ (2015). Pesquisar. Disponível em: http://cnpq.br/apresentacao-mulher-e-ciencia.

Colling, A. (2004). *As Mulheres e a Ditadura Militar no Brasil:* Vll Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: Faculdade de econômia da UC . Disponível em: wp.ufpel.edu.br/ndh/files/2017/02/10.-ana_colling.pdf.

Cruz, M. (2014). A crítica feminista à ciência e contribuição à pesquisa nas ciências humanas. *Revista de Estudos de Cultura da UFS,* 7, (12), 15-27. Disponível em: http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/viewFile/2949/2596>

Dias, O. (1990). *Teorias e método dos estudos feministas (perspectiva histórica e hermenêutica do quotidiano)*. São Paulo: Mimeo.

Goellner, S. (2005). Mídia imprensa e educação de corpos femininos. In G. Louro, J. Felipe, & S. Goellner (Orgs), *Corpo gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (pp. 108-123). Petrópolis: Vozes.

Laqueur, T. W. (2001). *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Louro, G. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista.* Petrópolis: Vozes.

L'oréal. (2014). *For women in science Brasil.* Disponível em: http://www.paramulheresnaciencia.com.br/

Melo, H., & Rodrigues, L. (2013). *Pioneiras da Ciência do Brasil*. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/site/publicacoes/outraspublicacoes/livro_pioneiras.pdf.

Meyer, D. (2003). Gênero e educação: teoria e política. In G. Louro, J. Neckel, & S. Goellner. *Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na escola* (pp.9-27). Petrópolis: Vozes.

Rohden, F. (2001). *Uma ciência da diferença:* sexo e gênero na medicina da mulher. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.

Schiebinger, L. (2001). *O feminismo mudou a ciência*? Bauru: EDUSC.

Scott, J. (1976). Gênero uma categoria útil para analise histórica. *Revista educação e realidade*, 20, (2), 71-99

Silva, F. (2012). *Mulheres na ciência*: Vozes, tempos, lugares e trajetórias. Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias. (tese de doutoramento), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande – RS. Disponível em: http://www.sexualidadeescola.furg.br/index.php/biblioteca/teses?download=215:tese-fabi-silva.

Tabak, F. (2002). *O laboratório de pandora: estudo sobre a ciência no feminino.* Rio de Janeiro: Garamond.

Autoras

Joanalira Corpes Magalhães
Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora Adjunta do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) e do PPG em Educação da FURG. Coordenadora do Núcleo de Formação Integrada da Secretaria de Educação a Distância - SEaD/FURG. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. Atua nas seguintes temáticas: corpos, gêneros, sexualidades, currículo, artefatos culturais, formação de professores/as. E-mail: joanaliracm@yahoo.com.br

Fabiani Figueiredo Caseira
Mestra e doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. Atua nas seguintes temáticas: gêneros, ciência e artefatos culturais. E-mail: caseiraff@gmail.com

6| SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÉNERO NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS PARA AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Célia Regina Rossi

Introdução

Este capítulo tem por objetivo trazer a reflexão juntamente com todos e todas sobre a situação da educação em sexualidade e relações de género nas instituições escolares do Brasil. A nossa educação no momento sofre também reflexo das várias educações deste mundo contemporâneo.

Atualmente há uma grande problemática acometendo o Brasil que inclui a retirada de uma presidenta eleita, a diminuição da nossa renda, as reformas políticas que estamos enfrentando, as mudanças das diretrizes da educação básica, e a retirada da educação em sexualidade na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que retirou do/a professor/a a possibilidade de atuar na sala de aula em todas as áreas dos conhecimentos escolares, as temáticas da sexualidade e relações de género. A educação em sexualidade como as relações de género dentro das instituições escolares do Brasil têm vindo a ocupar um espaço cada vez maior na nossa sociedade, e expandindo-se para as relações de trabalho, para grandes e significativas pesquisas, para as artes, para a política, para a economia, para avanços na saúde e sustentabilidade etc.. Estávamos ainda no começo de uma educação em sexualidade mas durante 14 anos tivemos sucessos e avanços e criaram-se inúmeras possibilidades para atuar-se com estas temáticas. Nesta fase, suscitaram-se e evidenciaram-se temas como a violência, o preconceito, a submissão, a escravidão, os modos de exclusão, não igualdade e não equidade na sociedade brasileira, refletindo-se para além da escola, em todos os âmbitos da sociedade.

Rossi, C.R. (2017). Sexualidade e relações de género no Brasil: Avanços e retrocessos para as instituições escolares. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 63 – 70). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

No Brasil ainda assistimos barbáries contra as mulheres, homossexuais, mas também em muitos países, desenvolvidos ou não, estes factos ocorrem. As legislações brasileiras, ainda não contemplavam de facto medidas específicas para a proteção destas pessoas, em situação de violência baseada em género. No Brasil as legislações são precárias no atendimento à mulher e aos homossexuais, trazendo a estas/es, formas muitas vezes veladas de torturas e maus tratos.

O nosso país durante estes últimos 14 anos avançou no que tange à mulher, às crianças, ao homossexual, ao/a negro/a, com relação às políticas públicas federais de educação em sexualidade, relações de género e diversidades, que atingiram vários estados e municípios por meio de formação inicial e continuada de professores/as. Os cursos de formação de professores e professoras e os trabalhos de pesquisas, conjuntamente com as discussões em eventos científicos entre pesquisadores/as Brasileiros/as e Portugueses e, também com professores/as de escolas privadas e/ ou públicas (ex., ver comunicações dos I, II e III Congressos Internacionais Sexualidade e educação Sexual – CISES), têm vindo a mostrar o quanto as condições do trabalho com a educação em sexualidade são ainda precárias. Nestes trabalhos, muitas vezes observa-se a ligação da educação em sexualidade a questões religiosas de igrejas mais ortodoxas ou igrejas neo petencostais, ou, ainda, a questões políticas, advindas de partidos ligados às igrejas, a grupos mais tradicionais no que tange a estes temas, ou mesmo ligados a doutrinas de extrema direita, que aceitam somente a família heterossexual, e acreditam ser ela o porto seguro para o país crescer e desenvolver-se, rechaçando qualquer outra forma de família.

Políticas públicas e saber docente

Durante estes 14 anos, todos estes grupos, enquanto o país crescia em termos de equidade e igualdade e legislações que as apoiavam, permitiram, mesmo com entraves, o desenvolvimento formação continua para professores/as na educação em sexualidade, diversidades e relações de género. Vários professores e professoras juntaram-se para desenvolver trabalhos e fazer formações e pesquisas. As secretarias que atuavam com as diversidades, a sexualidade, género, mulheres, deficientes e negros/as também davam algum apoio a este desenvolvimento profissional docente. Estes grupos desenvolveram ações, realizaram trabalhos e fizeram formações e leis que poderiam beneficiar os/as excluídos/as, as minorias e as mulheres. No entanto, atualmente, este tudo parado no Congresso, nomeadamente, as legislações que apareceram para beneficiar, proteger e mediar ações para que as escolas pudessem atuar nos vários conhecimentos escolares juntamente com as temáticas da sexualidade e género, foram modificadas nos

estados e municípios, freando ou excluindo todo um trabalho que começaria a dar formas e a fazer "render frutos" nestas temáticas.

Até à atualidade, foram criadas a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que implementaram ações no sentido de encaminhar políticas e propostas educacionais para contribuírem para a diminuição ou exclusão das violências de género e das desigualdades de género, étnico-raciais e de classe nos diferentes níveis de ensino. No presente, estes serviços foram recolocados para sectores pouco importantes, com pouco destaque, e sem dinheiro para a continuidade do trabalho da área de saúde e da educação, que muitas vezes eram coligados, como no caso de saúde na escola. Inclusive, muitas secretarias foram fechadas!

As políticas públicas nacionais de formação continua de professores e professoras defendem que ela deve desenvolver-se em todas as áreas, entrelaçando-se e multiplicando-se para atingir todos os professores e professoras. No entanto, de nada adianta essa formação continua se ela não for capaz de valorizar e empoderar os professores e professoras tendo um papel importante de desvelamento e aprofundamento de conhecimentos que os professores e professoras nunca trabalharam anteriormente ou ouviram falar na formação inicial. De acordo com Rossi e Hunger (2013), a formação continua é capaz de trazer subsídios para todos/as os professores/as, para que consigam desenvolver domínios necessários à sua qualificação, além de incrementar a busca por possíveis desconstruções e novas construções dos problemas reais do ensino, e de modificar a sua condição com o conhecimento necessário, o saber docente, importante instrumento para a sua condição de professor/a.

O saber docente que compõe a profissão do professor/a, é proveniente de diferentes arcabouços. Ele é definido como saberes plurais, "formado pela amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2012, p. 36). A sexualidade, as relações de género e as diversidades fazem parte destes saberes disciplinares, curriculares e experienciais, como aponta Tardif (2012), e devem como tal serem validados e construídos na formação que poderá empoderar o/a professor/a na sua busca pelo saber docente diário.

Este tipo de formação continua pode ser concebido tanto na perspetiva da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas que tratem das temáticas de sexualidade, diversidades e género, como também pode ser pensado e tratado como um movimento processual de reflexão sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, na qual estas temáticas sejam

pensadas, estudadas, refletidas, resignificadas e realizadas no dia a dia das ações pedagógicas do/a professor/a (Nóvoa, 1995).

Desafios atuais na formação contínua de professores/as na educação em sexualidade

Na contemporaneidade, o grande desafio na formação é que não se pode tratar de temas tão importantes e contundentes como a educação em sexualidade e género, separados da realidade dos/as professores/as e dos/as estudantes/as, enfim de toda a comunidade escolar. Cada situação vivenciada na escola é única e, muitas vezes, os conhecimentos passados em formações com caráter transmissivo, não conseguem dar conta da complexidade da temática, uma vez que, devem ser levados em conta, a singularidade e o conflito da complexidade do ser professor/a, do ser estudante, e do facto de temas escolares como a sexualidade, géneros e diversidades não poderem ser problematizados e resolvidos somente pela aplicação de regras e técnicas generalistas e dentro de um caráter transmissivo.

O que deve ser problematizado na formação docente em educação em sexualidade, género e diversidades é a variedade de subtemas que estes temas provocam ou podem gerar dentro de cada unidade escolar. Assim, é crucial deixar os atores do processo desvelar as várias problematizações que podem levar para a escola, e como programar e implementar com a comunidade escolar as várias resoluções destes. É importante salientar que todo o conhecimento significado e resignificado por professores/as na prática escolar deve ser valorizado e considerado nos cursos de formação contínua.

Os programas de formação continua que visam trazer impactos nos modos do fazer de professores/as são realmente válidos e efetivos quando consideram todas as condições sociais, emocionais, educacionais, culturais, religiosas, económicas, históricas e políticas dos/as professores/as nos seus nichos de habitação, convivência e entorno, e não somente as suas condições cognitivas para aprender (Gatti, 2003). Nóvoa (1995) corrobora esta ideia quando afirma que é necessário "(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais" (p. 31), uma vez que, permitirá aos/as professores/as apropriarem-se de todas as formas de formação e dar-lhes sentido no fazer diário escolar.

O/a professor/a, nos processos de formação continua em sexualidade, género e diversidades, na grande maioria das vezes, assumem um papel passivo, de "escutador", em que a Universidade e as políticas públicas governamentais ocupam lugares de destaque e de privilégio, definindo, construindo, caracterizando e produzindo a formação docente, restando assim para a/o professor/a um papel de menor poder, marcado, estritamente, pelo consumo e escuta de políticas pré-

definidas e produtos formativos que lhes são colocados, sem dar voz ao/a formando/a. É de suma importância o/a professor/a assumir um trabalho mais ativo, com voz, com respeito pela sua formação, assim como com maior poder de decisão no campo da formação docente (Sarti, 2012).

Nóvoa (2011) refere que a maioria dos cursos de formação continua é de pouca ou nenhuma utilidade para os/as professores/as, uma vez que se apresentam como cursos generalistas, sem escuta, sem olhar para a prática docente realizada quotidianamente e estão estritamente voltados para o/a professor/a no intuito de atualização do profissional, não contemplando as práticas baseadas no trabalho docente coletivo, ou condizentes com a realidade escolar de cada professor/a. Esta formação continua apontada por Nóvoa (2011) deve ser transformada em construção de redes de trabalho coletivo, que criem subsídios de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional, importantes para a construção dos Direitos Humanos de que fazem parte a sexualidade, relações de género e diversidades.

Assim, a formação continua pode ser eficaz quando possibilita a reflexão seguida de mudança da prática, sendo esta reflexão articulada com os conhecimentos que o/a professor/a possui, podendo ampliá-los (Tardif, 2012). Para tal, é importante que o/a professor/a tenha disponibilidade para estudar, refletir e mudar as suas práticas durante a realização de cursos de formação continua que ocorram dentro da sua carga horária de trabalho escolar. Assim, ele poderá significar e resignificar, organizar e repensar a sua prática docente, estar com os seus pares para trocas, construções e desconstruções de práticas e novas experiências e aprofundar os seus conhecimentos teóricos e práticos destas temáticas tão relevantes na contemporaneidade, de modo a adquirir subsídios para desenvolver-se tanto pessoalmente como também, como professor/a, além de desenvolver a sua práxis quotidiana de sala de aula e entrelaçar o conhecimento científico com outros conhecimentos da vida diária que trás para a escola.

Nóvoa (2011) atenta para um novo olhar para a formação, que nomeia de formação continuada na perspectiva crítico-reflexivo, trás instrumentos aos/as professores/ para encontro de um pensamento autônomo, e que conduz a dinâmica de autoformação participativa, reflexiva dentro de práticas partilhadas, compartilhadas e construtoras de novos conhecimentos gerados a partir de suas práticas de salas de aula, o/a professor se constrói como produtor de sua formação, assumindo ações propositivas dentro da escola.

Partindo deste novo olhar sobre o papel social, reflexivo e crítico da escola e da formação continua, foi necessário construir teorias e políticas para implementar toda a multiplicidade de temas da sexualidade, de gêneros e de corpos, transformando a instituição escolar e os seus agentes em um engendramento mais reflexivo, crítico, prazeroso e mais efetivo no envolvimento de toda a comunidade

escolar, para que não hajam muitas deficiências, perdas e retrocessos nas temáticas de sexualidade, gênero e diversidades (Secad/MEC, 2007).

Souza (2007) avalia as várias deficiências da educação como oportunidades para a problematização das questões voltadas para a sexualidade, as relações de género e diversidades, sugerindo, para tanto, alguns recursos educativos, a saber:

> [...] através da literatura, do cinema, da música, dos murais de rua, das peças de teatro, pois nessas perspectivas imaginárias acionadas através da arte, existe muitas vezes uma visibilidade de sujeitos, de grupos e de comportamentos tidos como "desviantes". Nesses diversos textos, a preocupação não está em como estabilizar o conhecimento, mas em como explorar suas fissuras, suas insuficiências, suas traições e mesmo suas necessárias ilusões (Souza, 2007, p. 85).

Considerações finais

Neste momento, o Brasil enfrenta um grande retrocesso na educação e também em áreas sociais, ambientais, de saúde e de mobilidade. As deficiências são ainda maiores quanto à formação continua de professores/as. O retrocesso observa-se em todos os campos de saberes escolares, principalmente nas temáticas de Direitos Humanos, mais especificamente, no campo da sexualidade, género e diversidades. As políticas públicas de formação continua de professores/as foram retiradas em todos os níveis: Municipal, Estadual e Federal.

As Universidades públicas têm vindo a lutar para manter a formação inicial nos vários cursos de Licenciaturas, com disciplinas pontuais que tratam destas temáticas. O Brasil está estagnado em várias frentes, por questões religiosas, políticas, culturais e orçamentárias. No que tange a políticas de educação em sexualidade, relações de género e diversidades não se pode mais atuar na escola com os/as estudantes, numa perspectiva de prática-reflexiva que leve à diminuição da gravidez na adolescência, diminuição de ISTs e de violências para com as jovens, mulheres, homossexuais e negros/as.

Neste momento muitos/as investigadores e práticos estão unidos/as numa grande luta para que os homens e mulheres, desde as suas infâncias, aprendam a respeitar-se e compreender-se nas suas diferenças, com igualdade e equidade, mas com os conhecimentos que ainda tentam manter-se diante de tanto ódio, de ostracismo de conhecimentos, de inverdades, de religiosos equivocados, de corrupção, de incompreensão da importância das temáticas de Direito Humanos. Tentamos de todas as maneiras não apagar a chama da educação que foi construída com muitos esforços, muitos trabalhos e pesquisas, para que possam ser transformadas numa formação continuada que tenha o/a professor/a como ator

principal do processo de formação, que possa utilizar a sua voz para partilhar todos os seus conhecimentos com os que necessitam.

No momento atual estamos na rua com muitos jovens para não apagar a chama da educação que deseja que todos os Projetos Políticos Pedagógicos contenham a sexualidade, relações de género e diversidades, dentro de uma perspetiva crítico-reflexiva, de maneira compartilhada com todas as áreas de conhecimento. O que desejamos é que essas áreas transversais possam conversar com as disciplinas de Matemática, História, Geografia, Biologia, Português, Inglês, Artes, Educação Física e Química, entre outras, estreitando assim os laços transversais entre os conteúdos disciplinares e a ligação com as histórias de vida, ao trazer vida quotidiana à instituição escolar.

Referências

Nóvoa, A. (1995). Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org)**,** *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A., Gandin, L. A., Icle, G., Farenzena, N., & Rickes, S. M. (2011). Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educ. Real*, 36(2), 533-543.

Rossi, F., & Hunger, D. A. C. F. (2013). *A formação continuada sob análise do professor escolar*. Bauru-SP: Editora UNESP.

Secad, Cadernos (2007). *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).* Brasília. Recuperado em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf. Acesso: dez. 2016.

Sarti, F. M. (2012). O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa, Educação e Pesquisa*, 38 (2), 323-338-

Souza, J. F. (2007). Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-Posições*, 18(2), 77-87- Recuperado em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/53-dossiefelipej.pdf.Acesso: dez./2016.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional* (13º ed.). Petrópolis: Vozes.

Autora

Célia Regina Rossi
UNESP/Campus Rio Claro/SP – Brasil. Email: cregggina@gmail.com
Possui graduação em Educação Para o Deficiente da Áudio Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005) e Pós Doutoramento pela Universidade de Lisboa - Portugal. Professora - Departamento de Educação, área de Psicologia - IB - UNESP - Rio Claro e professora do programa de Pós Graduação em Educação Escolar e Educação Sexual da Faculdade de Ciências e letras de Araraquara - UNESP. Foi coordenadora do Curso de Pedagogia, UNESP Rio Claro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sexualidade, Gênero, violência e Educação em Sexualidade, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação continuada, educação inclusiva, sexualidade e gênero e educação em sexualidade, formação de professores e TIC. Pesquisa Políticas Públicas de formação de professores Educação em Sexualidade e Relações de Gênero. Participa da Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado em Exames e avaliações da Educação Básica (ENEM, ANA, Prova Brasil) do INEP. Foi Coordenadora do Gênero, Diversidade na Escola - GDE, participou da comissão de avaliação do GDE + 5 em todo o Brasil (CLAM/UERJ, MEC/SECADI). Faz parte da coordenação e organização do projeto WebEducaçãoSexual.com. É coordenadora do GSESXs e faz parte como pesquisadora dos Grupos: NUSEX - FCLar - UNESP -Araraquara/SP e GEISEXT - Instituto de Educação - Universidade de Lisboa - PT. Coordenadora do Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental - CECEMCA - CEAPLA/IGCE/UNESP - Rio Claro/SP: http://cecemca.com.br/. Membro da equipe de Licenciaturas da Pró Reitoria de Graduação - Prograd UNESP/SP.

7| AGENDA 2030 NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Teresa Vilaça

Introdução

A Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável é fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para criar um novo modelo global para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas. Esta nova agenda de ação até 2030, baseada nos progressos e lições aprendidas com os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (entre 2000 e 2015), visa resolver as necessidades das pessoas, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, enfatizando uma agenda para a ação baseada em dezassete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os ODS foram aprovados por unanimidade por 193 Estados-membros da ONU, inclusive Portugal, reunidos em Assembleia-Geral, a 25 de setembro de 2015 (UN, 2015). O ODS 4 tem como foco central assegurar uma educação de qualidade para todos ao longo da vida. A educação contribui para a criação de sociedades resilientes, saudáveis e sustentáveis através de uma abordagem sistémica e integrada que ajuda as sociedades a lidarem com diferentes prioridades e problemas relacionados com os riscos para a saúde e promoção da saúde, vulnerabilidade social e insegurança, entre outros (UNESCO, 2009).

Assim, este capítulo, seguindo o desafio lançado pelos ODS, tem como objetivos: apresentar brevemente os ODS e o seu papel na promoção da igualdade de género; refletir sobre os desafios que a Educação em Ciências enfrenta para promover o desenvolvimento sustentável (nomeadamente, quando o ensino é

Vilaça, T. (2017). Agenda 2030 na educação em ciências e educação em sexualidade: implicações na formação docente. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 71 – 90). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

orientado para a aprendizagem baseada em projetos) e sobre a interação da sexualidade e género e do uso da aprendizagem participativa e orientada para a ação na Educação em Sexualidade, no contexto dos ODS. Com base nas reflexões apresentadas, serão discutidas as implicações fundamentais dos ODS na formação de professores e professoras de Educação em Ciências e Educação em Sexualidade.

A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e educação

Os ODS (Quadro 1) substituem os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), que estiverem em ação entre 2000 a 2015, e mostram mais potencial em termos do alcance, aspirações e visão de desenvolvimento que refletem, em parte graças à contribuição considerável de diferentes grupos da sociedade civil no seu processo de elaboração, o que não aconteceu com os ODM (Vilaça, 2016).

Quadro 1. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*

ODS 1.	Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares
ODS 2.	Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável
ODS 3.	Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
ODS 4.	Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
ODS 5.	Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas
ODS 6.	Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos
ODS 7.	Assegurar a todos o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia
ODS 8.	Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos
ODS 9.	Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação
ODS 10.	Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles
ODS 11.	Tornar cidades e assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis
ODS 12.	Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis
ODS 13.	Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos
ODS 14.	Promover a conservação e uso sustentável dos oceanos, mares e recursos marinhos
ODS 15.	Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade
ODS 16.	Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o DS, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis
ODS 17.	Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o DS

Fonte: United Nations (2015)

A Agenda 2030 (UN, 2015) reflete uma visão integrada de desenvolvimento sustentável ao longo dos 17 ODS e das 169 metas que irão substituir os ODM no

período 2016-2030. Ponte e Enríquez (2016), salientam vários progressos em comparação com os ODM.

Primeiro, os ODS são o resultado de três anos de negociações delicadas e relativamente abertas, incorporam as três dimensões do desenvolvimento sustentável (económico, social e ambiental), e aplicam-se a todos os países. Em segundo lugar, não há apenas um objetivo para alcançar a igualdade de género e capacitar todas as mulheres e meninas (Objetivo 5), mas também metas específicas nos diferentes objetivos que mostram o vínculo entre os direitos das mulheres e as três dimensões do desenvolvimento sustentável (nos Objetivos 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 13, 16, 17). Em terceiro lugar, existem metas que abordam responsabilidades comuns mas diferenciadas entre países e, portanto, os compromissos específicos para os países desenvolvidos estão incluídos, como acontece no Objetivo 10, que consiste na redução da desigualdade dentro e entre os países, e no Objetivo 12, que garante os padrões sustentáveis de consumo e produção. Em quarto lugar, existem metas de implementação em cada objetivo e um objetivo dedicado aos Meios de Implementação (Objetivo 17), que contém ações em áreas como questões sistémicas, finanças, comércio, tecnologia, dados e responsabilidade.

O ODS 4, "Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", é inspirado por uma visão humanista de educação e desenvolvimento, baseada nos direitos humanos, justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica e responsabilidade compartilhada e prestação de contas. Algumas das suas principais prioridades são garantir que (United Nations, 2015):

- todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário;
- todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, cuidados e educação pré-escolar;
- todos os homens e mulheres tenham acesso à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo a universidade;
- haja um aumento substancial do número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais;
- haja igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade;
- todos os jovens e uma substancial proporção de adultos, homens e mulheres, sejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimento básico a matemática;
- todos os alunos e alunas adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma

cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o DS;
- haja um aumento substancial de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores.

Fukuda-Parr (2016) alerta que existe o perigo de que os ODS e metas que contêm maior potencial de transformação sejam negligenciados na implementação por meio da seletividade, simplificação e adaptação nacional. A seletividade poderia levar à negligência de metas e objetivos que abordam a necessidade de desafiar as relações de poder, reformar instituições e alcançar outras mudanças nas estruturas da vida política, económica e social.

Papel dos ODS na promoção da igualdade de género

A inclusão de um objetivo autónomo sobre a igualdade de género e o empoderamento das mulheres e das meninas, as metas específicas de género em diferentes objetivos e os meios de implementação concretos, são todos passos para promover a igualdade de género (Ponte, & Enríquez, 2016). O ODS 5, "Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas" tem como algumas das principais prioridades (UN, 2015):

- eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas;
- promover a participação igualitária das mulheres na tomada de decisões;
- eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros e mutilações genitais femininas;
- reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, nomeadamente através da responsabilidade partilhada;
- garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança;
- assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e direitos;
- dar às mulheres direitos iguais aos recursos económicos;
- aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres;
- adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de género e o empoderamento de todas as mulheres e meninas.

Na perspetiva da Oxfam (Rosche, 2016), a qual defendo, como as mulheres não são um grupo homogéneo, os indicadores deveriam ser desagregados não apenas por sexo, mas também por idade, pessoas com deficiência, localização, grupo social relevante, entre outros, a fim de identificar outras formas de desigualdade social.

Por vezes o ODS 5 é criticado por ficar muito aquém da ambição e das disposições da Plataforma de Ação de Pequim ou Tratado Global dos Direitos da Mulher de 1979 e da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. Rosche (2016), argumenta que embora isso seja verdade, nunca foi ambição substituir essas estruturas básicas de direitos das mulheres pelos ODS da Agenda 2030, pois as ambições dos ODS, e do ODS 5 relacionado, estão mais relacionadas com a coerência das políticas e a necessidade de responsabilidade pelos direitos das mulheres e, por isso, o ODS 5 precisa ser entendido principalmente como uma ferramenta para alcançar a Plataforma de Pequim e a Convenção referida, e não o contrário.

Vários investigadores veem a esperança de uma mudança real para as mulheres e a igualdade de género, analisando a "arquitetura" da nova estrutura para ver como as características das realidades das mulheres e das meninas são capturadas no design de cada elemento, e como são simultaneamente separadas e destacadas, conectadas e agrupadas (Esquivel, & Sweetman, 2016). Partilho desta visão, por isso, senti necessidade de analisar quais são os desafios na Educação em Ciências para promover o desenvolvimento sustentável, nomeadamente a nível da promoção da saúde sexual e da equidade de género.

Desafios na Educação em Ciências para promover o desenvolvimento sustentável

O Programa Específico Horizonte 2020 (EC, 2017), estabelece que o objetivo da área "Ciência com e para a Sociedade" é: criar uma cooperação eficaz entre ciência e sociedade, recrutar novos talentos para a ciência e emparelhar a excelência científica com a dimensão social, consciência e responsabilidade. Para esse fim, indica que o foco será colocado em oito linhas de atividades específicas: 1) atratividade de carreiras científicas; 2) igualdade de género; 3) integração de interesses e valores dos cidadãos em investigação e inovação; 4) educação científica formal e informal; 5) acessibilidade e uso de resultados de investigação; 6) governança para o avanço da investigação e inovação responsável e promoção de um quadro de ética para investigação e inovação; 7) antecipação dos potenciais impactos ambientais, de saúde e segurança; 8) melhor conhecimento sobre comunicação científica.

Esta área tem como um desafio específico a educação científica fora da sala de aula, que se refere à educação científica informal, e aos efeitos na educação científica das atividades educacionais não formais. Este documento enfatiza que adquirir conhecimento e, em particular, avaliar o conhecimento científico, muitas vezes com a ajuda da Internet, é o que está a acontecer com frequência na realidade. Por isso, deve ser reconhecido para o que é que isso contribui em termos de consumidores mais sofisticados e cidadania científica. Assim, a Comissão Europeia

encoraja a investigar o que está disponível e o que está a ser aprendido com o que está disponível, para entender como é que a educação científica fora da sala de aula influencia os cidadãos de hoje. A proposta é que se especifique se esse tipo de aprendizagem complementa a sala de aula ou se é bem-sucedida onde a sala de aula falhada. Assim, será importante avaliar a qualidade dos conteúdos educacionais da educação não-formal e informal e investigar o impacto que pode ser alcançado pela educação científica fora das escolas e como essa educação pode ser credenciada.

Este Programa (EC, 2017), tem como outro desafio específico promover uma escolaridade aberta e a colaboração em educação científica, pois considera ser um bom momento para expandir as oportunidades de aprendizagem científica em contextos formais, não formais e informais, uma vez que a evidência mostra que os cidadãos europeus, jovens e idosos, apreciam a importância da ciência e querem ser mais informados; os cidadãos querem mais educação científica. Portanto, é encorajada a colaboração entre os educadores e professores de educação formal, não formal e informal, e, neste sentido, as empresas e a sociedade civil devem assegurar um envolvimento relevante e significativo de todos os atores sociais na ciência, e aumentar a aceitação de estudos científicos e carreiras científicas, empregabilidade e competitividade. O que se pretende é que as escolas, em cooperação com outras partes interessadas, se tornem um agente do bem-estar da comunidade; as famílias devem ser encorajadas a tornarem-se parceiros reais na vida e nas atividades escolares; e os profissionais de empresas e civis e da sociedade em geral devem estar ativamente envolvidos em trazer projetos da vida real para a sala de aula. Assim, deverão ser promovidas as parcerias que fomentem o conhecimento especializado, o trabalho em rede e a partilha e aplicação de descobertas científicas e tecnológicas, considerando o género e as diferenças geográficas.

Reforçando alguns dos princípios referidos anteriormente, Krajcik e Blumenfefd (2006) defendem que a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj) é um método de ensino muito rico, porque promove uma construção ativa do conhecimento; uma aprendizagem baseada no contexto real (aprendizagem situada); a interação social e o uso de ferramentas cognitivas. Argumentam que para o/a aluno/a construir um conhecimento mais profundo em Ciência, é necessário que o processo de aprendizagem seja contínuo e lhe permita (re)construir o seu conhecimento a partir de novas experiências e ideias, e dos conhecimentos e experiências anteriores, uma vez que constrói ativamente o conhecimento quando explora o que o/a rodeia, observa e interage com um fenómeno, estabelece ligações entre as novas ideias e as antigas e discute e interage com outras pessoas. Na sua perspetiva, esta aprendizagem das Ciências situada, obriga-o/a a envolver-se no estudo de um fenómeno, desenhando e realizando investigações, elaborando explicações e apresentando as suas ideias aos outros, e, neste processo de desenharem a sua própria investigação para dar resposta a um problema que é

importante para si e/ou comunidade, conseguem compreender como é que a Ciência pode ser usada para resolver problemas importantes.

A ABPj assenta nos conceitos fundamentais de uma disciplina, onde os/as alunos/as, autonomamente ou em grupo, desenvolvem atividades de investigação e resolução de tarefas, (re)construindo o seu conhecimento e adquirindo habilidades enquanto estão a trabalhar por um período prolongado de tempo para investigar e responder a uma questão, problema ou desafio autêntico, envolvente e complexo (Larmer, Mergendoller, & Bos, 2015) (Figura 1).

1. Lançamento do projeto - Problema ou questão desafiadora

- Apresentação do tema – por exemplo, análise de documentos, dados estatísticos, manual didático ou situação da vida real, que permita formular um problema ou questão desafiadora (aberta, complexa e contextualizada) que não possa ser facilmente resolvido, por exemplo, com uma pesquisa no manual escolar ou no Google.
- Identificação - do que sabem e precisam saber para resolver o problema ou questão desafiadora.
- (Professor ou professora - comparação com o programa nacional da disciplina).
- Organização - dos pequenos grupos de investigação com os alunos e alunas da turma.
- Estruturação do projeto - a partir de um problema significativo a ser resolvido ou por uma pergunta a ser respondida, com um nível de desafio apropriado.

2. Investigação baseada no contexto real e escolhas dos alunos e alunas

- Investigação orientada – Alunos/as envolvem-se na planificação e implementação de um processo de investigação, rigoroso e prolongado no tempo, que envolve a elaboração de questões, procura e seleção de recursos para lhes responder e a aplicação das informações recolhidas.
- Investigação situada - O projeto apresenta o contexto, tarefas e ferramentas reais; padrões de qualidade ou impacto; ou fala sobre preocupações, problemas e interesses das vidas de alunos/as.
- Elevada participação de alunos/as – Alunos/as tomam algumas decisões sobre o projeto, incluindo como eles funcionam e o que eles criam.

3. Produto público

Alunos/as tornam o trabalho do seu projeto público, explicando, exibindo e / ou apresentando para outras pessoas além da sala de aula, contribuindo para a resolução do problema inicial.

4. Monitorização do progresso dos alunos e alunas e do processo de investigação

Alunos e alunas em conjunto com o professor ou professora refletem sobre:

- a qualidade do trabalho do aluno ou aluna;
- os obstáculos encontrados no desenvolvimento do projeto e a forma como podem ser superados;
- as aprendizagens que estão a ser realizadas e as habilidades que estão a ser desenvolvidas;
- a eficácia das atividades de investigação e do projeto tendo em atenção o problema de partida.

5. Reconstrução

Alunos/as dão, recebem e usam o feedback partilhado para melhorar os seus processos e produtos.

Figura 1. *Fases da Aprendizagem baseada em Projetos (ABPj)*

A planificação da investigação pelos alunos e alunas deve resultar na estruturação do procedimento a adoptar para fazer a investigação, na identificação dos materiais necessários e na calendarização das várias etapas da investigação que lhes permite aprenderem a ser eficazes na gestão do seu tempo e a manterem-se focados nas tarefas a realizar (Bell, 2010).

Durante o desenvolvimento do projeto, a tecnologia de aprendizagem pode ajudar os alunos e alunas no acesso e recolha de dados e informações científicas, na utilização de ferramentas cognitivas (ex. gráficos, software de análise de dados) para visualização e análise de dados, na partilha e troca de informação, na planificação, construção e teste de modelos e no desenvolvimento de documentos digitais que mostram o que foi compreendido sobre o assunto estudado (Krajcik & Blumenfefd, 2006; Novak, & Krajcik, 2004). Na ABPj é atribuída uma importância especial às tecnologias de aprendizagem, por disponibilizarem uma grande variedade de ferramentas cognitivas que permitirem ampliar o número de tarefas que os alunos e alunas podem realizar na sala de aula, e por fornecerem várias ferramentas cognitivas que auxiliam o professor ou professora a refletir sobre o processo de investigação e sobre a aprendizagem dos alunos e alunas (Krajcik, & Blumenfeld, 2006). As tecnologias de aprendizagem ainda são valorizadas neste processo por ampliarem as possibilidades de interação social entre os alunos e alunas, professores e professoras e membros ou instituições da comunidade para trabalharem em conjunto numa atividade baseada no contexto real, o que leva a melhores resultados de aprendizagem e a uma melhor compreensão sobre o trabalho colaborativo (Blumenfeld, Marx, Soloway, & Krajcik, 1996).

Na monitorização do processo de investigação e do progresso dos/as alunos/as, o/a professor/a assume o papel de facilitador/a do trabalho cooperativo e do desempenho de cada aluno/a nas funções decididas em grupo, promovendo a reflexão das alunas/os sobre a avaliação do seu processo de investigação e aprendizagem (Lorenzoni, 2016). Também é importante que o/a professor/a ao acompanhar este processo se certifique que as alunas/os estão a (re)construir os conhecimentos esperados e a desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, as competências de trabalho cooperativo e as competências de comunicação, negociação e cooperação, que são essenciais para responder aos desafios societais (Bell, 2010; Ministry of Education Malaysia, 2006; Vilaça, & Mabote, 2016) e de empregabilidade (Musa, Mufti, Latiff, & Amin, 2012; Schwering, 2015), bem como para desenvolver as competências para o século XXI (BIE, 2017; Vilaça, & Mabote, 2016).

A investigação tem mostrado há várias década que os alunos e alunas aprendem mais quando desenvolvem artefactos como produtos finais da sua aprendizagem baseada em projetos, pois os artefactos constituem representações do conhecimento que adquiriram ao longo das suas próprias investigações para

responderem ao problema de investigação ou questão desafiadora. Estes artefactos podem assumir vários formatos, tal como: modelos físicos ou de computador, desenhos, vídeos, páginas da internet, relatórios, apresentações em PowerPoint, cartazes, folhetos, etc. (Blumenfeld et al., 1996). A apresentação deste produto final deve contribuir para a resolução do problema real, por isso, os resultados obtidos deverão ser apresentados a um público autêntico e apropriado para a resolução do problema em estudo (Lorenzoni, 2016).

Em síntese, a investigação e prática realizada pela autora deste capítulo e seus colaboradores na área da "Educação em Ciências para a Cidadania, Saúde, Género e Sustentabilidade", privilegia o Ensino das Ciências orientado para a Aprendizagem baseada em Projetos (ECoABPj) por três ordens de razões. Primeiro, o cariz transdisciplinar deste método de ensino permite que os alunos (re)construam o conhecimento científico exigido pelos programas nacionais de Ciências a partir de problemas societais e, em simultâneo, desenvolvam a sua competência para agir no sentido de os resolver exercendo a sua cidadania ativa. A dificuldade principal está na seleção de problemas de investigação ou questões desafiadoras que permitam trabalhar os conhecimentos e competências exigidas. Um dos desafios que as questões iniciais colocam é não atenderem frequentemente ao que é exigido nas metas de aprendizagem definidas no currículo (Ergül & Kargın, 2014; Krajcik & Blumenfeld, 2006), podendo este problema ser solucionado se a questão desafiadora for formulada depois de definir-se quais são as aprendizagens que se pretende que os alunos e alunas adquiram com o projeto (Krajcik & Blumenfeld, 2006). Como consequência, na elaboração da questão central pode e deve ser usada uma lista de verificação para assegurar que está a ser formulada uma boa questão, podendo essa lista incluir questões do seguinte tipo: é provocativa? É aberta? É desafiadora? Está relacionada com dilemas do mundo real? Está direcionada para uma disciplina ou assunto? (Ministry of Education Malaysia, 2006).

Em segundo lugar, porque este método de ensino trabalha uma perspetiva de educação em Ciências para a Cidadania, tal como é preconizado em Portugal pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei número 65/2015, de 3 de julho), que estabelece para a Educação Básica a missão de proporcionar a todos os alunos e alunas as ferramentas necessárias para um exercício pleno da sua cidadania, o que inclui a literacia científica.

Em terceiro lugar, porque este método permite articular a Educação em Ciências com a EDS e, mais especificamente, com a Educação em Sexualidade, pois:

- há compatibilidade com as perspetivas construtivistas e sócio-construtivistas e uma integração do conhecimento Ciência e Tecnologia (Hasni et al., 2016);
- favorece a articulação horizontal, permitindo ao aluno/a adquirir uma visão mais global e integradora do mundo que o rodeia (Krajcik & Blumenfeld, 2006);
- favorece uma integral inserção das alunas e alunos na sociedade atual (Dogan,

Batdi e Yildirim , 2012; Mayer, 2012; Vilaça, & Mabote 2016);
- baseia-se em problemas/experiências do mundo real e é relevante para a vida dos alunos ou para a sua vida no futuro (Mayer, 2012);
- aumenta a motivação e interesse dos alunos e alunas (Hasni et al., 2016);
- a aprendizagem ocorre através do projeto que é aberto, uma vez que as escolhas dos alunos/as é que determinam o resultado e o caminho da investigação (Mayer, 2012; Vilaça, & Mabote 2016);
- o foco principal é o processo de aprendizagem (Mayer, 2012);
- melhora a aprendizagem, porque como é uma aprendizagem baseada em problemas reais (situada) e dirigida pelos alunos é mais significativa e mais estruturada (Dogan et al., 2012; Hasni et al., 2016);
- requer a orientação do professor/a e a colaboração dos colegas na resolução da questão inicial (Mayer, 2012; Vilaça, & Mabote, 2016);
- melhora as competências de aprender a aprender, a cooperação, a tomada de decisões críticas e fundamentadas, a seleção e a análise de informação, a autonomia e a responsabilidade (Dogan et al., 2012).

Educação em sexualidade no contexto dos objetivos de desenvolvimento sustentável

Os direitos sexuais e reprodutivos estão atualmente presentes na agenda dos ODS. No âmbito da saúde sexual e reprodutiva e direitos (SSRD), os ODS incluem vários objetivos e metas relevantes, como os relacionados com a saúde, educação e igualdade de género. As metas e objetivos abrangem muitos aspectos-chave da SSRD, incluindo o acesso a serviços de saúde sexual e reprodutiva (SSR), educação em sexualidade compreensiva e a capacidade de tomar decisões sobre a própria saúde (Galati, 2015). O quadro 2 enumera os ODS e as metas relacionadas com a SSRD.

A educação em sexualidade compreensiva não trata apenas de funções biológicas e sistemas reprodutivos, mas das várias vertentes da sexualidade incluindo a identidade sexual, género e identidade de género, diversidade sexual, relacionamentos, poder, significado do consentimento, responsabilidades para consigo mesmo e para com os outros, entre outros aspetos, com conteúdos cientificamente precisos e apropriado para a idade e com uma abordagem positiva, em vez de concentrar-se nos riscos (IPPF, 2016; Vilaça, 2017).

O Fundo de População das Nações Unidas (UNPF, 2014), salienta as fortes evidências da eficácia da educação em sexualidade compreensiva a nível: do atraso no início das relações sexuais; diminuição do número de parceiros; aumento do uso de preservativos e/ ou outras formas de contracepção; redução da gravidez, do aborto e das ISTs na adolescência; diminuição da homofobia e do abuso sexual.

Quadro 2. *ODS e Metas relacionadas com a saúde sexual e reprodutiva e direitos sexuais*

ODS 3 . Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
Meta 3.1.Até 2030, reduzir a taxa de mortalidade materna global para menos de 70 mortes por 100.000 nados-vivos
Meta 3.3. Até 2030, acabar com as epidemias de Sida (...)
Meta 3.7. Até 2030, assegurar o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planeamento familiar, informação e educação, bem como a integração da saúde reprodutiva em estratégias e programas nacionais
ODS 4. Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
Meta 4.7. Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável
ODS 5. Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas
Meta 5.2. Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos
Meta 5.3. Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e envolvendo crianças, bem como as mutilações genitais femininas.
Meta 5.6. Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, em conformidade com o Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes das suas conferências de revisão.

Fonte: United Nations (2015)

A relação entre a educação em sexualidade compreensiva e os ODS assenta nas nove componentes essenciais que esses programas devem usar (UNPF, 2014):

1) *A base são os valores universais dos direitos humanos*, pois é um veículo estratégico para promover a igualdade de género e os direitos humanos, incluindo o direito à saúde e à não-discriminação, uma vez que promove a compreensão dos conceitos de justiça, respeito, igualdade de tratamento e oportunidades de participação, proteção da integridade corporal e o direito de estar livre de estigma e violência, fornecendo a base para uma abordagem positiva do bem-estar pessoal.

2) *Há um enfoque na integração do género*, que pode ser usado para destacar as formas como o género influencia a puberdade, a sexualidade, a saúde sexual e reprodutiva e o risco para o VIH (desenvolvendo o pensamento crítico sobre a análise das relações de poder desiguais para negociar o uso de preservativos e contraceptivos), a violência por parceiro íntimo baseada no género (incluindo sexo indesejado e forçado), o casamento infantil e a mutilação genital feminina.

3) *Informações completas e cientificamente precisas* sobre: direitos e valores humanos; normas de género; sexualidade e comportamento sexual, incluindo

questões de consentimento e tomada de decisões; coerção e diversidade sexual; o corpo, incluindo a puberdade e reprodução humana; relacionamentos com familiares e colegas, bem como relacionamentos românticos e de longo prazo; habilidades de comunicação e tomada de decisão, incluindo a recusa de sexo indesejado, negociar e usar corretamente os preservativos masculinos e femininos/ contraceptivos, e para procurar orientação e apoio dos pais, bem como sobre abuso de substâncias e risco sexual; saúde sexual, especialmente ITS/ VIH e SIDA, gravidez indesejada, preservativos e contracepção, bem como informações sobre como aceder aos serviços de saúde e outros serviços de apoio.

4) *Um ambiente de aprendizagem seguro e saudável, livre de bullying, discriminação, assédio e violência*, com políticas de tolerância zero que rejeitem discriminação, intimidação e assédio/ atividade sexual entre professores ou funcionários adultos e alunos e políticas de proteção da confidencialidade dos alunos.

5) *Ligar aos serviços de saúde sexual e reprodutiva e a outras iniciativas que abordam o género, igualdade, empoderamento e acesso à educação, benefícios sociais e económicos para jovens*, nomeadamente, garantir que: têm acesso a serviços de saúde sexual amigáveis; conhecem as leis, programas e serviços relevantes que afetam os seus direitos; têm currículos com informações sobre os processos de mudança de normas sociais prejudiciais (por exemplo, movimentos de mudança social) e com opções seguras para contribuírem ativamente para mudanças positivas que visem ajudar as meninas a permanecer na escola e a protegê-las contra o assédio sexual ou a violência praticada pelo parceiro íntimo; não há intimidação homofóbica ou discriminação no local de trabalho e no espaço público.

6) *Métodos de ensino participativos para personalização de informação e fortalecimento de habilidades em comunicação, tomada de decisão e pensamento crítico*, uma vez que entre as habilidades mais importantes em educação em sexualidade estão a comunicação, a negociação e a tomada de decisões. Além disso, "como o comportamento sexual é tão profundamente influenciado pelas normas de género - e repensar as normas de género requer reflexão e análise pessoal -, os currículos devem promover habilidades de pensamento crítico" (UNPF, 2014, p.13). A abordagem pedagógica IVAM (investigação – visão – ação e mudança), que será posteriormente referida, tem sido aplicada com bastante sucesso na educação em sexualidade com os objetivos associados a um ensino participativo e orientado para a ação de promoção da saúde sexual e reprodutiva (Vilaça, 2017).

7) *Fortalecer a defesa da juventude e o seu envolvimento público*, por exemplo fazer uma ação interpessoal ao intervir quando um colega de turma intimida outro.

8) *Relevância cultural no combate às violações de direitos humanos e desigualdade de género*, porque são encontrados desvios desses valores na maioria dos contextos, por exemplo, poder desigual dentro de relacionamentos íntimos e através da sociedade; violência baseada no género; duplos padrões em relação à

sexualidade; assédio da juventude homossexual; socialização diferencial das meninas em relação aos meninos, como pressões sobre os meninos para serem responsáveis e meninas para serem submissas; exploração sexual, incluindo tráfico sexual; a mutilação genital feminina, a sexualização de meninas jovens, a negação do acesso à escola secundária pelas meninas, leis de herança e casamento infantil.

9) Fazer educação em sexualidade em contextos formais e não-formais, em todos os grupos e em todas as idades.

O "Plano de Ação para a Saúde Sexual e Reprodutiva: Alcançar a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável na Europa - Não Deixando Ninguém para Trás" (WHO-Regional Office for Europe, 2016), reforça as componentes essenciais anteriores da educação em sexualidade compreensiva e enfatiza o importante papel não só da educação formal e informal, como também da saúde e das políticas públicas, ao estabelecer três finalidade para a ação: 1) permitir que todas as pessoas tomem decisões informadas sobre a sua saúde sexual e reprodutiva e garantir que os seus direitos humanos são respeitados, protegidos e cumpridos; 2) assegurar que todas as pessoas podem desfrutar do mais alto padrão de saúde sexual e reprodutiva e bem-estar; 3) garantir o acesso universal à SSR e eliminar as desigualdades.

Assim, a autora deste capítulo defende na sua investigação, e nos trabalhos de extensão com a comunidade, que a abordagem da educação em sexualidade compreensiva é uma componente essencial da educação para a saúde (ex., Vilaça, 2017) dentro do paradigma das Escolas Promotoras de Saúde (Clift, & Jensen, 2005; McNamara, & Simovska, 2015) e das diretrizes internacionais acima referidas, entendidas nas suas ligações com a dinâmica das Escolas Promotoras de Saúde e da Educação em Ciências para a Cidadania. As metodologias de ensino defendidas são, fundamentalmente, as que se alicerçam no construtivismo na vertente sócio-histórica de Lev Vygotsky (2000), porque se defende que a cognição humana resulta do desenvolvimento histórico e cultural integrado no seu ambiente material natural e, neste sentido, de acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky o indivíduo nunca age ou reage diretamente (com reflexos inatos) ao ambiente, mas os objetos ou artefactos medeiam a relação entre o sujeito humano e os objetos do ambiente.

Baseado no construtivismo social, o modelo IVAM (Simovska, & Jensen, 2003, 2009; Vilaça & Jensen, 2014), assente na aprendizagem participativa e orientada para a ação de promoção da saúde sexual, tem sido usado como ponto de partida, em Portugal, com sucesso, no desenvolvimento da competência para a ação dos alunos e alunas, dando particular ênfase à forma como as questões que guiam a aprendizagem baseada num projeto, que partiu de um problema real, movem o diálogo da análise pessoal para a social e incluem a dimensão da ação, individual e/ou coletiva, para ajudar a eliminar esse problema (ex., Vilaça, 2017) (Figura 2).

S - Seleção da situação-problema

- Apresentação do tema – as crianças e jovens exploram e refletem sobre as formas como as condições de vida (ambiente, sociedade) e estilos de vida afetam a saúde e bem-estar sexual e reprodutivo ou direitos sexuais (SSReDS), e as suas escolhas de estilo de vida.
- Identificação - do que sabem e do que precisam saber para controlar os fatores que determinam a SSReDS (compreender a amplitude do problema ou questão desafiadora).
- (Professor ou professora – facilitador/a da aprendizagem, democrático/a e dialógico/a).
- Organização - dos pequenos grupos de investigação com os alunos e alunas da turma.
- Estruturação do projeto - a partir de um problema significativo a ser resolvido (determinante da saúde e bem-estar sexual e reprodutiva e direitos) ou por uma pergunta a ser respondida.

I - Investigação baseada no contexto real e escolhas dos alunos e alunas

- Investigação orientada e situada - Os alunos/as envolvem-se na planificação e implementação de um processo de investigação e a procura e seleção de recursos para responder ao problema de investigação, guiados/as pelas seguintes questões:
  - Porque é que eliminar este fator que limita a minha SSReDS e/ou a da minha sociedade é importante para nós/outros, agora/no futuro?
  - Que influência têm o estilo de vida e as condições de vida?
  - As coisas sempre foram assim ou foram-se alterando com o passar do tempo?
- Elevada participação de alunos/as – Alunos/as tomam decisões em conjunto com o professor/a.

V – Visões: imaginar o futuro

- Que alternativas são possíveis para deixar de existir este determinante da SSReDS?
- Quais são as condições noutros países e culturas?
- Que alternativas preferimos e porquê?

A & M – Ação e Mudança (Produto público ou privado)

- Que mudanças (em nós próprios, família, escola, sociedade) nos aproximarão mais das visões?
- Quais as possibilidades de atuação para efetuarmos estas mudanças?
- Que barreiras podem impedir a realização destas ações?
- Que barreiras podem impedir que as ações resultem em mudança?
- Que ações iremos empreender? Como escolheremos a forma de avaliação destas ações?

R - Reflexão crítica e avaliação

- Que mudanças conseguimos realizar?
- Quais foram as barreiras e constrangimentos enfrentados?
- Que mudanças não conseguimos realizar? Quais foram as razões?
- Que lições se aprendemos?

R - Reconstrução do plano de ação para conseguir as mudanças desejadas

Alunos/as dão, recebem e usam o feedback partilhado para melhorar o plano de ação.

Figura 2. *Fases da abordagem IVAM (Investigação – Visão – Ação e Mudança) na ABPj*

Mais recentemente, esta metodologia tem sido aplicada encorajando a cocriação dos projetos que partem da formulação colaborativa do problema (Luckin,

Baines, Cukurova, Holmes, & Mann, 2017). A cocriação começa com o diagnóstico de necessidades que permite às partes realizarem um processo de negociação para especificar o problema. Normalmente, o professor ou professora, como facilitador/a, usa o seu conhecimento especializado e experiência para ajudar os alunos e alunas a identificarem, na fase de diagnóstico, as necessidades e o problema em profundidade. O *Design Thinking* (Centres for Disease Control and Prevention, 2016) apresenta uma série de técnicas e ferramentas colaborativas usadas para coletar e classificar informações, permitindo que os usuários desenvolvam a criatividade e a cooperação na formulação de problemas. Nesta fase, o facilitador usa diferentes técnicas para realizar uma imersão preliminar e aprofundar o contexto do problema do ponto de vista de todos os envolvidos (Vianna, et al., 2012). Neste processo, a aprendizagem baseada na cocriação de projetos orientados para a ação, assume o processo educativo como algo que pode (re)produzir uma relação de poder entre os géneros, e, por essa razão, desconstrói sistematicamente a cultura patriarcal predominante, enfatiza que o conhecimento é algo incerto e indeterminado e questiona o conceito de verdade, desconstruindo o processo pelo qual algo se tornou verdade, caminhando para uma apropriação da promoção da saúde sexual aplicando as teorias pós-críticas (Vilaça, 2017).

Considerações finais: implicações dos ODS para a formação docente em Ciências e Educação em Sexualidade

Argumentou-se, anteriormente, que a Agenda 2030 e os ODS sinalizam um progresso desde os ODM, onde os Estados assumem o papel principal na promoção do desenvolvimento sustentável e no cumprimento dos direitos humanos e da igualdade de género, como parte de uma parceria global para o desenvolvimento, incluindo financiar sistemas abrangentes de proteção social, proporcionar acesso universal a serviços sociais de qualidade, e ter infraestruturas sociais, serviços de saúde sexual e reprodutiva, educação de qualidade, serviços de atendimento e políticas de diversificação produtiva e de emprego sensíveis ao género.

A Educação em Ciências para a cidadania pode ajudar a alcançar estes objetivos se for baseada em estratégias ativas e participativas que promovam o desenvolvimento das nove competências de aprendizagem para o século XXI, descritas em três áreas pelo Partnership for the 21st Century (2015): informação e comunicação (competências de informação e literacia sobre os media; competências de comunicação); pensamento e resolução de problemas (competências de pensamento crítico e sistemas de pensamento; competências para compreender um problema, analisá-lo e resolvê-lo; competências de criatividade e curiosidade intelectual); relacionamento interpessoal e auto-direção (competências de

relacionamento interpessoal e de trabalho colaborativo; auto-direção da aprendizagem; responsabilidade e adaptabilidade nos contextos pessoais, sociais e no local de trabalho; responsabilidade social). Como diz Bell (2010), utilizando o Ensino das Ciências orientado para a ABPj, os alunos e alunas enquanto investigam e produzem novas ideias em grupo, aprendem habilidades primordiais de comunicação eficaz, respeito pelos outros, trabalho de equipa e negociação da forma de resolver em conjunto o problema e desenvolvem a sua eficácia nas interações sociais que estabelecem durante o processo de aprendizagem.

Neste capítulo, também se defendeu que a aprendizagem em educação em sexualidade baseada no modelo IVAM ajuda a alcançar os ODS, pois durante essa aprendizagem os alunos e alunas têm uma participação genuína e investigam problemas reais para agir sobre eles no sento de os eliminar e criam um elo entre a participação genuína, a construção sócio-histórica do conhecimento e o empoderamento para controlar os fatores que determinam a saúde sexual e reprodutiva, o bem-estar e os direitos sexuais. Esse vínculo permite que os professores e professoras orientem os alunos e alunas para historizar conceitos e teorias ao longo da fase de investigação, o que significa considerar como são construídos em diferentes contextos, levando os alunos e alunas a procurarem os pontos nodais em que se fundamentam os argumentos sobre sexualidade e questionarem as atitudes, concepções e valores que não têm sido questionados pela sociedade por estarem naturalizados (Louro, 2007). Vilaça (2017), defende que a força do modelo IVAM é que ele permite que os alunos aprendam sozinhos sobre o que é o problema e como podem agir para o resolver (auto-direção da aprendizagem), questionando os conceitos dominantes da sociedade relacionados com a sexualidade e compreendendo a sobreposição de fronteiras disciplinares e a rejeição de ideias assumidas como normais pela sociedade. Na sua perspetiva, nesse sentido, o modelo IVAM amplia a perspectiva sócio-crítica na qual se baseia, para uma dimensão pós-crítica onde a construção sócio-histórica de conceitos, desencadeia o questionamento (desconstrução) do que era assumido como normal.

A investigação da autora e dos/as alunos/as de Mestrado e Doutoramento que com ela têm trabalhado, bem como os/as professores/as que com ela interagem na formação contínua, têm utilizado esta perspetiva teórica e coletado evidências que a têm feito evoluir. Assim, ao longo do tempo foi-se criando uma rede de trabalho que se mantém já há alguns anos, com entrada de novos investigadores, mas sem saída dos mais antigos, que atualmente foi intitulada como “Rede de Educação e Investigação: Educação em Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS)”. Assim, esta rede trabalha a nível da investigação e práticas de extensão com a comunidade, utilizando essencialmente as abordagens teóricas anteriormente descritas e, ainda, investigando as concepções e percepções sobre as práticas de profissionais da educação e da saúde nas três áreas e subáreas referidas na Figura 3.

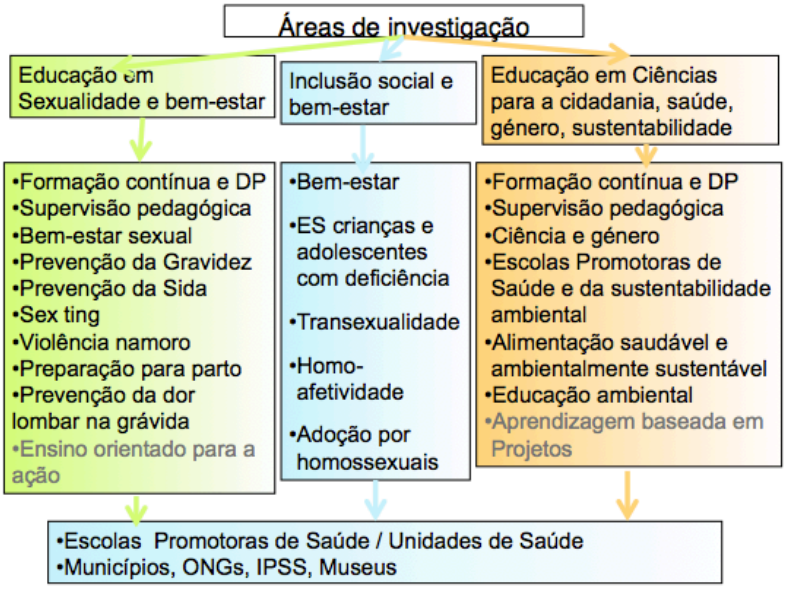


Figura 3. Áreas de *investigação e extensão na comunidade da autora e da rede com quem trabalha*

A defesa deste referencial teórico e dos resultados que têm vindo a ser obtidos pela REISS têm implicações importantes a nível da Educação em Ciências para a Cidadania e Educação em Sexualidade, e no seu contributo para a consecução das metas da Agenda 2030 e dos ODS. Salientam-se como principais implicações a necessidade de:

- haver desenvolvimento profissional destes docentes em EDS, em todos os níveis da educação formal;
- desenvolver standards que incluem a ESD nos programas de formação de professores e na sua certificação (SWEDESD, 2017);
- desenvolver linhas orientadoras que incluem a Educação em Sexualidade nos programas das disciplinas de ciências;
- incluir a ESD nas áreas disciplinares, ao invés de (ou além de) serem criadas disciplinas separados para a ESD (SWEDESD, 2017);
- criar redes e parcerias de educadores em Educação em Sexualidade e Educação em Ciências comprometidos ou que se querem comprometer com os ODS;
- aumentar o uso de canais de media social e plataformas on-line, para promover uma Educação em Sexualidade e em Ciências comprometidas com os ODS e o uso da utilização de tecnologias ubíquas, nomeadamente mobile learning;
- criar um status profissional elevado para estes professores;
- colocar o trabalho prático e a resolução de problemas no centro da boa avaliação das ciências e usar um conjunto mais amplo de medidas do que o desempenho nos testes sumativos ou exames para fazer julgamentos mais informados sobre a qualidade dos alunos ou de uma escola.

Referências

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83: 39–43. DOI: 10.1080/00098650903505415

BIE (2017). *PBL is an effective and enjoyable way to learn*. Novato: Buck Institute for Education. Disponível em: http://www.bie.org/about/why_pbl

Blumenfeld, P. Marx, R., Soloway, E., & Krajcik, J. (1996). Learning With Peers: From Small Group Cooperation to Collaborative Communities. *Educational Research*, 25(8), 37-40.

Centres for Disease Control and Prevention (2016). *Public Health Information Network Communities of Practice. Resource Kit*. Atlanta: CDC.

Clift, S., & Jensen, B. (2005). The health promoting school: International advances in theory, evaluation and practice. Copenhagen: Danish University of Education.

Dogan, Y., Batdi, V. & Yildirim, B. (2012). Teachers` Views on the Practice of Project-Based Learning Approach in Primary School Science Education. In L. Martellini (Org.), *International Conference New Perspectives in Science Education* (2.ªEdição, s.p.). Florence: New Perspectives in Science Education.

EC - European Commission (2017). Horizon 2020 Work Programme 2016 – 2017- 16. Science with and for Society (European Commission Decision C(2017)2468 of 24 April 2017). Bruxelas: Comissão Europeia.

Ergül, N.R. & Kargın, E.K. (2014). The effect of project based learning on students' science success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136, 537 – 541.

Esquivel, V. & Sweetman, C. (2016). Gender and the Sustainable Development Goals. *Gender & Development*, 24(1), 1-8. DOI: 10.1080/13552074.2016.1153318

Fukuda-Parr, S. (2016). From the Millennium Development Goals to the Sustainable Development Goals: shifts in purpose, concept, and politics of global goal setting for development. *Gender & Development*, 24(1), 43-52. DOI: 10.1080/13552074.2016.1145895

Galati, A.J. (2015). Onward to 2030: Sexual and Reproductive Health and rights in the context of the sustainable development goals. Gttmacher Policy Review, 18(4), s.p.

Hasni A., Bousadra, F., Belletête, V., Benabdallah, A., Nicole, M., & Dumais, N. (2016) Trends in research on project-based science and technology teaching and learning at K–12 levels: a systematic review. *Studies in Science Education*, 52 (2), 199-231.

IPPF-International Planned Parenthood Federation (2016). *Education and sustainable development: Opportunities for EU development cooperation: European week of action for girls*. Brussels: IPPF.

Krajcik, J.S., & Blumenfeld, P.C. (2006). Project-Based Learning. In R. Keith Sawyer (ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge U. Press.

Larmer, J., Mergendoller, J., & Bos S. (2015). Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction. Boston: ASCD book copublished with Buck Institute for Education.

Lorenzoni, M. (2016). Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) em 7 passos. *Info*geekie: Geekie Desenvolvimento de Software S.A., São Paulo. Disponível em: http://info.geekie.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetos/

Louro, G.L. (2007). Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro, J. Weeks, D. Britzman, B. Hooks, R. Parker, & J. Butler (Orgs.), *O corpo Educado: Pedagogias da sexualidade* (2ªEd., pp. 8-34). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Luckin, R., Baines, E., Cukurova, M., & Holmes, W., Mann, M. (2017). *Solved! Making the case for collaborative problem-solving*. England and Wales: Nesta.

Mayer, A. (2012). What's the Difference Between Doing Projects and Project Based Learning? *Friedtechnology: education technology & professional development,* s.p. Disponível em: http://friedtechnology.blogspot.pt/2012/11/whats-difference-between-doing-projects.html

McNamara, P.,& Simovska, V. (2015). Schools for health and sustainability: Insights from the past, present and for the future. In V. Simovska & P. McNamara (Eds.), *Schools for health and sustainability* (pp. 3–17). Dordrecht: Springer.

Ministry of Education Malaysia (2006). *Project-based learning handbook "Educating the Millennial Learner"*. Kuala Lumpur:Educational Technology Division,MEM.

Musa, F., Mufti, N., Latiff, R. A. & Amin, M. M. (2012). Project-based learning (PjBL): inculcating soft skills in 21st century workplace. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 59, 565 – 573.

Novak, A. & Krajcik, J. S. (2004). Using Learning Technologies to Support Inquiry in Middle School Science. In L. D. Flick, & N. G. Lederman, (Eds), *Scientific Inquiry and Nature of Science*. Netherlands: Kluwer Publishers.

Partnership for the 21st Century (2015). P21 Framework Definitions. Massachusetts: P21. Disponível em: http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf

Ponte, N.B. & Enríquez, C. R. (2016) Agenda 2030: A bold enough framework towards sustainable, gender-just development?, *Gender & Development*, 24(1), 83-98. DOI: 10.1080/13552074.2016.1142227.

Rosche, D. (2016). Agenda 2030 and the Sustainable Development Goals: gender equality at last? An Oxfam perspective, Gender & Development, 24(1), 111-126. DOI: 10.1080/13552074.2016.1142196

Schwering, R. E. (2015). Optimizing learning in project-based capstone courses. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1), 90-104.

Simovska, V., & Jensen, B. B. (2003), *Young-minds.net/lessons learnt: Student participation, action and cross-cultural collaboration in a virtual classroom*. Copenhagen: Danish University of Education Press.

Simovska, V., &Jensen, B. B. (2009), *Conceptualizing participation – the health of children and young people*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.

SWEDESD - Swedish International Centre of Education for Sustainable Development (2017). Visby, Sweden: Uppsala University - Campus Gotland.

UN – United Nations (2015). Transforming our world. Disponível em: https:// sustainabledevelopment.un.org/content/documents/7891Transforming Our World.pdf.

UNESCO (2009). *International technical guidance on sexuality education. Rationale for sexuality education* (Vol. I). Paris: UNESCO.

UNPF- United Nations Population Fund (2014). *UNFPA Operational Guidance for Comprehensive Sexuality Education: A Focus on Human Rights and Gender*. New York: UNFPA.

Vianna, M., Vianna Y., Lucena, B., & Russo, B. (2012). *Design thinking: Business innovation*. Rio de Janeiro: MJV Press.

Vilaça, T. (2017). A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. Health Education, 117(1), 110126. DOI: 10.1108/HE0220160006

Vilaça, T., & Jensen, B.B. (2014). Aplicando a metodologia S – IVAC em escolas para explorar a criatividade dos alunos em resolver problemas de saúde sexual. Educação: Teoria e Prática, 24 (45), 216232. DOI: 10.18675/19818106.vol24.n45.p216232

Vilaça, T., & Mabote, C. (2016). Potencialidades no ensino superior da aprendizagem baseada em projetos orientados para a ação na resolução de problemas de saúde e ambiente. In Vieira, F. et al. (Eds.), *Inovação pedagógica no ensino superior: ideias (e) práticas*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Vygotsky, L.S. (2000). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiors (6ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

WHO-Regional Office for Europe (2016). Action plan for sexual and reproductive health: towards achieving the 2030 Agenda for Sustainable Development in Europe –leaving no one behind. Copenhagen: WHO-Regional Office for Europe

Autora

Teresa Vilaça

Instituto de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Coordenadora da Rede de Educação e Investigação: Educação em Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). Chair of the Research and Development Community: "Health, Environmental and Sustainability Education" of the Association for Teacher Education in Europe (desde Agosto de 2013). Co-convenor of the Network: "Research on Health Education" of the European Educational Research Association (desde Setembro de 2011). As principais áreas de investigação e ensino são a educação em sexualidade e bem estar, ação e competência para a ação em escolas promotoras de saúde, supervisão na educação em ciências e educação para o desenvolvimento sustentável. Email: tvilaca@ie.uminho.pt

8| QUEM PODE FALAR? E O QUE PODE SER DITO? PROBLEMATIZANDO A SEXUALIDADE EM CURSOS DE LICENCIATURA

Juliana Lapa Rizza & Paula Regina Costa Ribeiro

Introdução

Este artigo busca, a partir de algumas interlocuções com os elementos do dispositivo da sexualidade proposto por Foucault, mapear as disciplinas dos cursos de licenciatura em universidades federais que discutem a sexualidade no espaço escolar e analisar as ementas dessas disciplinas para problematizar essa interface com a escola. A pesquisa foi produzida a partir de inspirações na genealogia, uma ferramenta de produção e análise de dados proposta pelo filósofo Michel Foucault e também através de interlocuções com outros pressupostos foucaultianos, dentre eles, as relações de poder/saber e o dispositivo da sexualidade.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de um mapeamento realizado nas cinco regiões brasileiras em universidades federais. A partir das análises, foi possível perceber que embora a oferta de disciplinas seja mais significativa para as licenciaturas, somente em algumas a discussão recai sobre a escola. A partir dessa interface, essas disciplinas propõem a inclusão de uma perspectiva de género e sexualidade nas escolas. Dentre os cursos de graduação em licenciatura, a Pedagogia emergiu como o campo de saber privilegiado para as discussões da sexualidade, já que encontramos um número significativo de disciplinas sendo ministradas. Ao analisarmos algumas ementas dessas disciplinas, foi possível perceber os efeitos de algumas políticas educacionais, ou seja, alguns

Rizza, J. & Ribeiro, P. (2017). Quem pode falar? E o que pode ser dito? Problematizando a sexualidade em cursos de licenciatura. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 91 – 103). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

temas presentes nessas diretrizes para a educação também se têm apresentado como pauta de debate das disciplinas.

Esses movimentos de análise nos currículos dos cursos de formação de professores/as possibilitaram-nos problematizar os deslocamentos que o dispositivo da sexualidade vem sofrendo na contemporaneidade, como será explorado neste capítulo.

Revisitando Foucault

Na contemporaneidade, temos percebido uma efervescência de discussões acerca da sexualidade. São diferentes as instituições sociais e campos de saber que têm buscado explicar e debater a sexualidade. No que tange à educação, foco sobre o qual recai este estudo, desde o século XVIII é possível perceber a produção de uma teia discursiva acerca da sexualidade. A instituição pedagógica, por sua vez, "concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores" (Foucault, 2007, p. 36). Sendo assim, nesta produção discursiva acerca da sexualidade a escola emerge como "uma das instituições nas quais se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade; através de tecnologias do sexo, os corpos dos estudantes podem ser controlados, administrados" (Altmann, 2001, p. 578), por meio de estratégias de poder e saber[1].

Com o objetivo de "proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global" (Foucault, 2007, p. 118) é que esse dispositivo da sexualidade passa a atuar, por volta do século XVII. Ao invés de ser reprimido, o que houve então foi uma multiplicação das formas de intervir na vida dos sujeitos no que concerne à sua sexualidade; sendo assim, esse dispositivo da sexualidade intensifica a valorização do corpo enquanto objeto de saber engendrado a relações de poder, produzindo assim formas de controle e de governo. Por esse viés, a sexualidade não pode ser entendida como uma essência, um dado da natureza, ou seja, que diz respeito às questões relacionadas com a materialidade biológica dos sujeitos ou, ainda, algo que precisa ser descoberto, desvelado. Segundo Foucault (2007), a sexualidade é um dispositivo histórico, no qual "à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns nos

[1] Segundo Foucault poder e saber estão implicados, ou seja, "não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder" (Machado, 2007, p. xxi).

outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder" (Foucault, 2007, p. 116-117).

A sexualidade entendida enquanto um dispositivo, assim como o proposto por Foucault (2007), está sempre inscrita em um jogo de poder, que produz saberes que por sua vez instituem outras relações de poder. O dispositivo forma-se, então, a partir de "estratégias de relações de força, sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles" (Foucault, 2007a, p. 246). Sendo assim, ele se forma em um determinado momento histórico e tem como propósito atender a uma urgência, "corrigindo e intervindo na produção de sujeitos, bem como no seu controle" (Barros, 2014, p. 28).

Além disso, o dispositivo é constituído por uma rede que se estabelece entre alguns elementos, são eles: "discursos, instituições, organizações arquitectónicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo" (Foucault, 2007a, p. 244). Por meio desses mecanismos que se instauram a partir do dispositivo da sexualidade é que a educação tem produzido e exercido uma pedagogia do género e da sexualidade, ou seja, estabelecendo modos de viver a sexualidade e colocando assim em atuação tecnologias de governo. A partir dos elementos do dispositivo e da rede produzida em meio ao dito e ao não dito acerca da sexualidade, estabelecem-se maneiras dos sujeitos viverem a sua sexualidade.

Ao produzir algumas interlocuções com esse conceito foucaultiano, a nossa proposta é pensar o quanto esse dispositivo da sexualidade presente na escola parece a cada dia tornar-se mais visível e enunciável. São políticas educacionais os programas governamentais de incentivo à formação continua de docentes para a problematização da sexualidade com crianças e adolescentes, a intensa produção de materiais utilizados como subsídios para os/as professores/as nessas discussões, entre outros movimentos que podem ser apontados como elementos que têm possibilitado a visibilidade e a enunciação desse dispositivo. Outro elemento que nos tem chamado a atenção para essa potência que o dispositivo da sexualidade parece adquirir na atualidade, é o movimento de discussão da sexualidade no âmbito do Ensino Superior. Estamos a referir-nos à emergência de disciplinas que têm problematizado a sexualidade nas universidades federais brasileiras. Elas são oferecidas para diferentes cursos de graduação e abordam as questões de género, saúde, cuidados com o corpo e a diversidade em diferentes focos – de sexo, de raça, de etnia, de género – aspetos sociais, políticos, económicos, históricos e culturais.

Na pesquisa[1] que temos procurado empreender é possível perceber que essas disciplinas são ofertadas tanto para cursos de bacharelato quanto para licenciaturas. No entanto, os cursos que objetivam a formação de professores/as apresentaram um número significativo de ofertas de disciplinas que discutem a sexualidade, totalizando 27 cursos de licenciatura. Nesse sentido, a partir desse número expressivo de disciplinas nas licenciaturas, os nossos objetivos neste capítulo são, a partir de algumas interlocuções com os elementos do dispositivo da sexualidade proposto por Foucault, mapear as disciplinas dos cursos de licenciatura em universidades federais que discutem a sexualidade no espaço escolar e analisar as ementas dessas disciplinas para problematizar essa interface com a escola. Então, procuramos "olhar o material empírico, como dispositivos de produção de verdade[2], pois os mesmos têm como objetivo determinar e regular os modos de vivenciar e experimentar a sexualidade" (Barros, 2014, p. 33).

Produzindo os dados da pesquisa

A sexualidade vem-se tornando ao longo dos tempos um forte tema de problematizações em universidades federais brasileiras. Esse facto está imbricado com as demandas sociais que visam a promoção da cidadania, dos direitos humanos e da minimização da violência e discriminação nos grupos sociais minoritários – lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), mulheres, negros/as, índios/as, entre outros segmentos sociais – e também a políticas de formação de professores/as, as quais têm priorizado a construção de uma agenda educacional em que esses temas sejam pauta de debate. No âmbito do Ensino Superior, essas discussões têm emergido por meio de disciplinas, obrigatórias e/ou optativas, presentes nos currículos de diferentes cursos de graduação[3] de universidades federais. A partir deste facto procuramos produzir um diagnóstico desta situação atual, ou seja, da emergência de disciplinas que discutem a sexualidade em universidades federais no Brasil. Denominamos esse movimento de mapeamento, já que fizemos um levantamento em todas as cinco regiões brasileiras – Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul – das universidades federais credenciadas no site do Ministério da Educação.

---

[1] Este texto integra uma pesquisa ampliada relacionada com a Tese de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

[2] Ao partilharmos o conceito de verdade com o filósofo Michel Foucault, temos como propósito "ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos" (Foucault, 2007a, p. 7), ou seja, eles são produzidos em meio a relações de poder/saber.

[3] Na pesquisa estamos levando em consideração cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogo.

No *link* IES (Instituições de Ensino Superior) no Portal do Ministério da Educação encontramos o espaço "e-mec", no qual é possível ter acesso a todas as universidades federais devidamente credenciadas no MEC e, também, os cursos oferecidos em cada uma delas. Após listadas as instituições e os cursos de graduação que as mesmas ofertam, fomos até aos sites das universidades para investigar as disciplinas que cada um dos cursos de graduação estavam oferecendo. Para procurar as disciplinas, estabelecemos algumas palavras chave, são elas: género, diversidade, sexualidade, educação sexual e orientação sexual. Quando estas palavras eram encontradas na nomenclatura da disciplina, eram selecionadas para a pesquisa como contendo discussões de sexualidade. Do mapeamento, encontramos um total de 60 instituições, sendo que somente em 44 delas conseguimos ter acesso às disciplinas ofertadas em cada semestre. Destas, 38 universidades oferecem disciplinas, o que corresponde a 86%, e 6 não oferecem disciplinas, o que equivale a 14%.

Do total de cursos de graduação pesquisados nestas universidades, em 82 deles encontramos disciplinas de sexualidade sendo ofertadas, sendo 27 deles de licenciatura e 55 de bacharelado. Além disso, desse total de cursos de graduação, 39 deles oferecem mais de uma disciplina e os 43 cursos restantes oferecem apenas uma disciplina de sexualidade. Esta era uma de nossas hipóteses na pesquisa: no caso de encontrarmos disciplinas de sexualidade sendo ofertadas em universidades federais, proposição que mobilizou a pesquisa, essa emergência estaria presente em cursos de formação de professores/as, pois nos últimos anos do século XXI tem ocorrido um forte investimento por parte do governo em políticas educacionais a fim de fomentar que essas discussões cheguem à educação.

Das disciplinas ofertadas nos cursos de licenciatura, 137 eram de sexualidade. Destas foram suprimidas as que são ofertadas para mais de um curso de graduação na mesma instituição, mas é importante ressaltar que o curso de graduação foi contabilizado no total de cursos em que há ofertas de disciplinas de sexualidade. Ao fazer a análise pela sua distribuição nas universidades brasileiras presentes nas cinco regiões do país, temos o seguinte panorama: na região Norte, apenas 1 disciplina; na região Nordeste 36 disciplinas; na região Centro-Oeste 31 disciplinas; na região Sudeste 30 disciplinas e na região Sul 39 disciplinas.

Se levarmos em consideração que as discussões nas instituições de âmbito Superior emergem não somente impulsionadas por políticas educacionais, mas também por demandas sociais, é possível compreender a oferta de apenas uma disciplina na região Norte. Nesta região encontramos a presença marcante de indígenas; segundo o censo de 2010 (Brasil, 2012) residem lá 342.8 mil indígenas. Sendo assim, é por esse motivo, que durante o mapeamento encontramos inúmeras disciplinas que procuram tratar de questões referentes a hábitos, costumes e cultura indígena, além de cursos de graduação com esse foco como, por exemplo, na Universidade Federal do Acre (UFAC), com o curso de graduação em Formação

Docente para Indígenas Licenciatura, e da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), que oferece o curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Outro dado que se mostrou relevante acerca do total das 137 disciplinas ofertadas é que destas, 117 são optativas e 20 são obrigatórias. As discussões acerca da sexualidade presente de forma expressiva em disciplinas optativas levam-nos a pensar em algumas tensões entre o currículo e as pedagogias da sexualidade. "Pode o sexo ser educado e pode a educação ser sexuada?" (Britzman, 2007, p. 93).

Mesmo que presente de forma expressiva nos cursos de licenciatura, seria a sexualidade considerada um tema pertinente para o debate nos cursos de formação de professores/as? Então, embora esteja visível na atualidade o movimento de criação de uma agenda para o debate da sexualidade não somente nas universidades federais brasileiras, mas também em outras modalidades de ensino, é importante que possamos pensar acerca dessas relações "no sentido foucaultiano de que o currículo, como corporificação de saber, está estreitamente vinculado ao poder" (Silva, 2008, p. 197).

Com relação às palavras chave adotadas na pesquisa, das 137 disciplinas, 82 falam em género, 34 em sexualidade, 26 em diversidade, 8 em educação sexual e somente 2 em orientação sexual. Deste aspecto é relevante ressaltar que algumas disciplinas possuem em sua nomenclatura mais do que uma palavra chave.

Estas disciplinas são ofertadas em diferentes cursos de licenciatura, sendo que em alguns deles há oferta de um número maior de disciplinas. Os cursos e o respetivo número de disciplinas ofertadas são: Pedagogia (58)[1]; Ciências Sociais (41); História (20); Ciências Biológicas (9); Psicologia (6); Educação Física (5); Física (4); Matemática (4); Geografia (3); Ciências da Religião (2); Dança (2); Educação Musical (2); Letras Língua Estrangeira Inglês e Espanhol (2); Letras Língua Estrangeira Moderna ou Clássica (2); Letras Vernáculos Língua Estrangeira Moderna (2); Química (2); Artes Cênicas (1); Artes Cênicas com Habilitação em Teatro (1); Ciências Agrárias (1); Ciências da Computação (1); Educação do Campo (1); Educação do Campo com Habilitação em Linguagens (1); Intercultural Indígena (1); Interdisciplinar em Ciências Humanas (1); Interdisciplinar em Educação no Campo (1); Letras Vernáculos (1) e Teatro (1). É importante destacar que nesta contagem as disciplinas oferecidas para mais de um curso de graduação foram mantidas para que assim conseguíssemos produzir o número total de cursos de licenciatura em que encontramos a oferta de disciplinas que discutem a sexualidade.

A partir destes dados produzidos, não temos como pretensão problematizar os discursos acerca da sexualidade presentes nas disciplinas a fim de perceber se apresentam ideologias ou constituem uma moral sexual. Pelo contrário, o nosso

[1] Os números expressos entre parênteses correspondem a número de disciplinas ofertadas encontradas nos currículos pesquisados.

objetivo é pensar acerca "da sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e da sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária a sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos)" (Foucault, 2007, p. 113).

Quais são as licenciaturas em que existem disciplinas de sexualidade? Que discussões são promovidas na sua interface com a escola? Analisando as disciplinas

Para compreender a formação do dispositivo da sexualidade, Foucault (2007) destaca que, ao contrário da hipótese repressiva produzida acerca do sexo, o que houve a partir do final do século XVII foi a construção de uma rede de discursos acerca desse tema. Essa "incitação institucional para falar do sexo e para falar dele cada vez mais" (Foucault, 2007, p. 24), embora possa parecer contemporânea devido à efervescência de discussões de que se tem notícia hoje, já estava presente em outros momentos na história, como por exemplo, no século XVIII, na forma como as escolas estavam organizadas, "os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças" (Foucault, 2007, p. 34).

Neste sentido, a escola ao longo dos tempos tem-se constituído enquanto uma instituição potente para a proliferação e controle desses discursos acerca da sexualidade e, na contemporaneidade, é possível perceber outros movimentos, os quais têm possibilitado uma repetição e também uma atualização do dispositivo da sexualidade. Este dispositivo é produzido por uma rede de discursos que relacionam as questões de saber sobre a sexualidade, a relações de poder e os processos de subjetivação dos sujeitos produzindo, assim, modos de viver a sexualidade. Neste sentido, o dispositivo aciona diferentes estratégias, produzidas a partir dessa teia de discursos, objetivando controlar, gerenciar, conduzir e governar as condutas dos indivíduos acerca da sua sexualidade. Assim, a repetição no dispositivo da sexualidade dá-se no sentido de que continuamos a qualificar os/as locutores/as e interlocutores/as, como professores/as, psicólogos/as, médicos/as, entre outros/as e também algumas instituições, dentre elas a escola, que continua a ser um espaço privilegiado para falar de sexualidade, possibilitando assim que os corpos dos sujeitos possam ser vigiados, controlados e normalizados. A atualização do dispositivo ocorre, por sua vez, devido à significativa visibilidade que a sexualidade tem adquirido nas médias, televisiva e também impressa, nas paradas LGBT – lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transsexuais –, nas políticas educacionais e nas disciplinas presentes no Ensino Superior para cursos de formação de professores/as. Essas disciplinas são o objeto deste estudo e vêm propondo um debate pautado na

promoção da diversidade e da diferença, entre outros aspectos que podem ser apontados como condições de emergência que possibilitaram essa atualização do dispositivo da sexualidade. A partir desta atualização do dispositivo da sexualidade, que ocorre devido aos diferentes elementos que o constituem e que sofrem modificações devido a aspetos de ordem social, cultural, histórica e económica é que vamos sendo capturado/as nas tramas deste dispositivo que vem produzindo a forma como devemos viver a nossa sexualidade.

Ao analisarmos as ementas que estavam disponíveis nos sites das universidades federais, foi possível perceber que, embora com um número expressivo de disciplinas sendo ofertadas para cursos de formação de professores/as, as discussões não estavam pautadas prioritariamente sobre esse foco; das 137 disciplinas, apenas 40 apresentavam relação com a discussão da sexualidade no espaço escolar, foco sobre o qual recai este estudo. Dessas, 20 fazem parte da grade curricular dos cursos de Pedagogia, 3 são ofertadas no curso de Ciências Biológicas, 3 na Educação Física, 2 nas Ciências Sociais e 1 disciplina nos seguintes cursos: História; Artes Cênicas; Dança; Teatro; Educação Musical; Física; Ciências Naturais; Matemática; Ciências da Religião; Ciências Agrárias; Ciências da Computação e Interdisciplinar em Educação no Campo.

A Pedagogia parece ser um lócus privilegiado para a discussão das questões acerca da sexualidade, já que um número expressivo de disciplinas tem sido ofertada nesse curso de graduação. Foucault (2007) já nos apontava em seus estudos que essa vontade de saber sobre a sexualidade foi um mecanismo "que, na ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam discursos do sexo" (Foucault, 2007, p. 39). Embora saibamos que a Pedagogia possui um amplo campo de atuação[1], as suas ações são marcadas por problematizações acerca das infâncias e os processos de ensinar e aprender para essa etapa da vida. Nesse sentido, a sexualidade infantil, de alguma forma, ainda continua sendo alvo de preocupação, devendo ser monitorada constantemente. "Para um melhor governo dos corpos infantis, deveria ser ministrada uma educação calcada na formação de bons hábitos (morais e físicos, passando inclusive pela higienização do corpo)" (Felipe, 2009, p. 126).

Então, a sexualidade enquanto um tema de debate em um curso de licenciatura em Pedagogia, aponta o quanto é através de uma maquinaria de controle sobre a sexualidade infantil que esse campo de saber parece procurar conduzir a conduta sexual das crianças (César, 2009). É por meio do exercício de

[1] Segundo as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia essa atuação compreende "a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos" (Brasil, 2006).

poder que não se referia a um poder de Estado, um poder jurídico ou a estruturas políticas, "mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes" (Foucault, 2010, p. 288).

Além dessa presença de disciplinas de forma expressiva no curso de Pedagogia, outro dado que merece destaque é a nomenclatura dessas disciplinas, as quais já demarcavam esta interface com a escola como, por exemplo, Educação Sexual na Escola (AC/D/T/F/EM/EF)[1], Escola e diversidade: Interfaces políticas e sociais (P), Educação Física em diversidade étnico-racial na escola (EF) e Género e diversidade na escola do campo (IEC).

Outras apresentavam esse entrelaçamento nas suas ementas, são elas: Género, infância e educação (P), História das relações de género e educação (P), Género e educação (P), Educação e relações de género (P), Educação e sexualidade (P), Educação e diversidade cultural (P), Educação em direitos humanos, diversidade e cidadania (P), Sexualidade e educação (P), Orientação ao estágio em diversidade (P), Estágio supervisionado em diversidade (P), Educação sexual (P/M/CR/CA/CC), Sexualidades (P), Educação, género e sexualidade (P), Prática de antropologia do género (CS), Prática de sociologia do género (CS), Laboratório de estudos de género e história: oficina de ensino (H), Fundamentos da sexualidade humana (EF), Corpo, género e sexualidade (CB), Sexualidade (CB), Saúde e educação sexual (CB/CN), Organização do trabalho pedagógico e diversidade (P).

Dentre as ementas analisadas, destacamos alguns fragmentos, nos quais é possível perceber proposições sobre a sexualidade e a sua interface com a escola:

> *Educação e sexualidade*[2]. Proporcionar, no processo de formação de professores, subsídios sobre as questões atuais da sexualidade e suas relações com a educação. Organizar um espaço de reflexões e questionamentos sobre posturas, tabus, crenças e valores a respeito dos relacionamentos e comportamentos sexuais dos professores em relação a si e seus alunos.
>
> *Género, Infância e Educação*[3]. Estabelecer articulações entre os aspectos que norteiam o debate atual sobre género e a educação da infância em instituições educativas.

---

[1] Para demarcar a graduação, utilizamos as iniciais de cada curso: Pedagogia (P); Ciências Sociais (CS); História (H); Educação Física (EF); Ciências Biológicas (CB); Artes Cênicas (AC); Dança (D); Teatro (T); Física (F); Ciências Naturais (CN); Educação Musical (EM); Matemática (M); Ciências da Computação (CC); Ciências Agrárias (CA); Psicologia (PSI) e Interdisciplinar em Educação no Campo (IEC).

[2] Disciplina optativa ofertada para o curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

[3] Disciplina optativa ofertada para o curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Prática de Antropologia do Género[1]. Compreende atividades práticas contextualizadas nos conteúdos da disciplina Antropologia do Género, mas voltadas especialmente para o desenvolvimento docente e produção de subsídios pedagógicos e de material didáticos ao ensino das ciências sociais.
Laboratório de Estudos de Género e História: Oficina de Ensino[2]. Estudar e discutir as relações vigentes nas escolas buscando uma perspectiva "inclusiva" que aborde as questões de género, classe, etnia/raça e geração.
Saúde e Educação Sexual[3]. O tema transversal Educação Sexual na perspectiva dos PCN, PCNEM e PCN+.
Fundamentos da Sexualidade Humana[4]. Promover a troca de conhecimentos, reflexões e discussões com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no âmbito escolar e não escolar, concernentes a questões de afetividade e sexualidade.

Essa centralidade/visibilidade que a sexualidade foi adquirindo ao longo dos tempos possui uma história, sendo assim, ela vem sofrendo modificações, as quais podem ser percebidas também através dos programas, por exemplo, com as temáticas que passam a ser temas de debate com relação à sexualidade. Por volta da década de 80, quando a sexualidade passa a ser discutida em várias instâncias sociais, dentre elas a escola, é com a preocupação em combater as doenças, dentre elas a Aids e também as demais doenças sexualmente transmissíveis (DST), o foco está sobre a materialidade biológica e o risco às doenças.

Emerge então, um forte investimento por parte de ações governamentais objetivando estimular projetos com esse foco sobre a saúde, cuidados com o corpo e a prevenção. Sendo assim, as discussões iniciais sobre a sexualidade no âmbito educacional, aproximaram-se das discussões de risco e ameaça, distanciando-se assim das questões relacionadas ao prazer, ou seja, é sobre uma abordagem preventiva das práticas sexuais que o debate da sexualidade na escola passa a ser promovido. É através de dispositivos disciplinares sobre os corpos das crianças e dos/as adolescentes que as instituições escolares passam a exercer uma pedagogia do género e da sexualidade (Louro, 2007).

---

[1] Disciplina optativa ofertada para o curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
[2] Disciplina optativa ofertada para o curso de graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
[3] Disciplina optativa ofertada para o curso de graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).
[4] Disciplina optativa ofertada para o curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Na contemporaneidade, com a inserção de outros temas, o dispositivo da sexualidade sofre alguns deslocamentos, que, por sua vez, possibilitaram uma atualização desse dispositivo; ou seja, essa ciência da sexualidade, que produziu através de relações de poder/saber, uma teia de controle e observações sobre o sexo dos sujeitos, sofre alguns deslocamentos, na medida em que não existe mais uma preocupação tão intensa com a saúde do corpo. Outros elementos ingressam nessa teia discursiva sobre a sexualidade, como o género, a diversidade, a diferença, tabus, crenças, inter-relações com as questões de raça, etnia, geração, entre outros que estão presentes nas ementas das disciplinas.

Então, ao analisarmos o dispositivo da sexualidade "a partir de técnicas de poder que lhe são contemporâneas" (Foucault, 2007, p. 164), procuramos pensar acerca do regime de poder/saber/prazer que tem produzido o discurso da sexualidade e sua interface com o espaço escolar, problematizando que a presença de disciplinas no âmbito do Ensino Superior e também as políticas educacionais são alguns dos elementos, entre tantos outros que podem ser apontados, os quais têm possibilitado a atualização e também a repetição desse dispositivo, que está cada vez mais visível e enunciável na atualidade.

Enfim...

A partir das análises e discussões produzidas, a nossa proposta foi analisar algumas ementas das disciplinas que vêm sendo oferecidas de forma expressiva em cursos de licenciatura em universidades federais brasileiras e que se propõe debater a sexualidade. Centramos os nossos olhares nas disciplinas a fim de problematizar a sua relação com o espaço da escola, já que procuramos investigar os cursos de formação de professores/as.

Em relação às disciplinas, embora elas sejam oferecidas de forma mais significativa para os cursos de formação de professores/as, a partir dos dados produzidos foi possível perceber que somente em algumas o foco de discussão recai sobre a escola. A partir dessa interface com o espaço escolar, essas disciplinas propõem-se pensar a inclusão de uma perspectiva de género e sexualidade nas escolas, com a produção de materiais e organização de espaços para o debate e questionamento sobre essas questões.

Dentre os cursos de graduação em licenciatura, a Pedagogia emergiu como o campo de saber privilegiado para as discussões da sexualidade, já que encontramos um número significativo de disciplinas sendo ofertadas. Nesse sentido, o dispositivo da sexualidade parece repetir-se, objetivando o controle, e através de mecanismos de gestão "engendra, em troca, uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle" (Foucault, 2007, p. 117) que atuam sobre os corpos infantis.

Enfim, entendendo a escola como um espaço sexualizado e generificado e que vem constituindo, por meio do dispositivo da sexualidade, modos de agir e viver na sociedade, repensar essa pedagogia da sexualidade que vem sendo produzida nos cursos de licenciatura em interface com o espaço escolar, pode possibilitar, talvez que "nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural" (Louro, 2007, p. 33).

Referências

Altmann, H. (2001). Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Estudos Feministas,* 9(578), 575-585. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641

Barros, S. da C. (2014). *Sexting na adolescência: análise da rede de enunciações produzida na mídia*. Tese de doutorado, Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

Brasil. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012). *Censo 2010. Notícias.* Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=3&idnoticia=2194&busca=1&t=censo-2010-populacaoindigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2006). *Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12762&Itemid=866

Britzman, D. (2007). Curiosidade, sexualidade e currículo. In G. L. Louro, *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 83-111). Belo Horizonte: Autêntica.

César, M. R. de A. (2009). *Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual.* Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf

Felipe, J. (2000). Infância, gênero e sexualidade**.** *Educação e Realidade*, 25(1), 116-131. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48688/30332

Foucault, M. (2007). *História da sexualidade I:* a vontade de saber. São Paulo: Graal.

Foucault, M. (2007a). *Microfísica do poder.* São Paulo: Graal.

Foucault, M. (2010). O sujeito e o poder. In H. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 273-295). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Louro, G. L. (2007). Pedagogias da Sexualidade. In G. L. Louro (Ed.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 07-34). Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, G. L. (2009). *Pensar a sexualidade na contemporaneidade.* Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf

Machado, R. (2007). Introdução: por uma genealogia do poder. In M. Foucault, *Microfísica do Poder* (pp. vii-xxiii). São Paulo: Graal.

Silva, T. T. (2008). Currículo e identidade social: territórios contestados. In T. T. Silva (Ed.), *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 190-207). Petrópolis: Vozes.

Autoras

Juliana Lapa Rizza
Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Participante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. E-mail: ju_rizza@yahoo.com.

Paula Regina Costa Ribeiro
Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Atualmente é professora Titular do Instituto de Educação – FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Pós-Graduação Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) da FURG. Bolsista produtividade 1C do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Atua principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. E-mail: pribeiro@furg.br

9| MASCULINIDADES: RUPTURAS E CONTINUIDADES PARA PROCESSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Andrêsa Helena de Lima & Cláudia Maria Ribeiro

Introdução

Este estudo analisou a atuação de dois professores negros, no período de 1882-1954 e suas caminhadas inquietas pelo sul de Minas Gerais, problematizando raça e etnia, classe social e masculinidades. Pesquisar a atuação destes professores Azarias Ribeiro e José Luiz de Mesquita como diretores de escolas, escrivães de paz, redatores de jornais no início da Primeira República no Brasil leva-nos a alguns questionamentos que desafiam a leitura e análise da documentação do período. Homens negros na direção de escolas? E mulheres, onde estavam? E homens brancos? E mulheres negras? Negros e negras estudavam naquele período? Como eram tecidas essas relações?

Ao analisar a documentação procuramos o exercício de pensar rupturas e descontinuidades, para desvelar discursos antes silenciados ou que outras/os pesquisadoras e pesquisadores deixaram escapar. A imersão nesse emaranhado de papéis deu oportunidade para a exploração de território intocado que levou à desconstrução de saberes e fazeres para a pesquisa histórica. Pesquisamos sobre a atuação de um professor responsável pela formação das primeiras normalistas em Lavras, também diretor do Colégio Lavrense que preparava meninos para as faculdades de direito, odontologia, farmácia e medicina de Minas Gerais, e outro professor ocupado da formação de meninos e homens da classe operária em Escola Noturna.

A importância de estudos desta proporção remete para a construção de novas possibilidades de reflexão teórica que proporcionarão o desdobramento de outras

Lima, A. H. de, & Ribeiro, C.M. (2017). Masculinidades: Rupturas e continuidades para processos de formação docente. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 105 – 117). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

singularidades. Dessa maneira, ao problematizar neste capítulo a trajetória e os enfrentamentos de professores negros, com base nos Estudos Culturais e Pós-Estruturalistas, pensamos colaborar com a formação de professoras e professores.

Articulando marcadores sociais

À medida que embrenhávamos no material empírico coletado para a pesquisa sobre a atuação de dois professores negros, alguns questionamentos desafiaram-nos para a leitura e análise daquela documentação. Homens negros na direção de escolas? E as mulheres, onde estavam? E os homens brancos? E as mulheres negras? De que escolas falamos? Negros e negras estudavam? Como eram tecidas essas relações?

Tantas perguntas incitaram-nos a procurar uma exploração mais detalhada, ao pensar a necessidade da discussão de género, com foco em masculinidades, já que pesquisamos sobre a atuação de homens. Para a problematização de género recorremos à historiadora e feminista norte-americana Joan Scott (1995, 1998), que define género como "o discurso da diferença dos sexos" reforçando que "não se refere apenas às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo o que constitui as relações sociais" (Scott, 1998, p. 115). Assim, torna-se importante a problematização sobre o conceito de género, com atenção para a construção social que determina e institui modos de ser homem ou mulher. Louro (2000) fala da construção social das diferenças:

> Construção social feita sobre diferenças sexuais. Género refere-se, portanto, ao modo como as chamadas 'diferenças sexuais' são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (Louro, 2000, p. 26).

Articulada com a discussão de género, apontamos também para as de classe, raça e etnia; "procura-se refletir sobre os avanços do debate teórico advindos do aprofundamento da compreensão do género como construção social e inter-relacionado com outras dimensões sociais" (Garcia, 1998, p. 31). Para a análise de género focalizamo-nos no referencial teórico que alerta para as várias relações estabelecidas socialmente. Scott (1995) lembra o compromisso político das pesquisas ao relacionar algumas categorias:

> O interesse pelas categorias de classe, raça e de género assinalavam primeiro o compromisso do/a pesquisador/a com a história que incluía a fala dos/as oprimidos/as e com uma análise do sentido e da natureza de sua opressão: assinalava também que esses/as pesquisadores/as levavam cientificamente em consideração o facto de que as desigualdades de poder estão organizadas, segundo, no mínimo, estes três eixos (Scott, 1995, p 73).

O entrelaçamento de discussões tão complexas exige um olhar minucioso e dedicado para o material pesquisado, que pode revelar nas entrelinhas nuances da nossa sociedade que, muitas vezes, passaram despercebidas às leituras menos atentas. A leitura de Scott (1995) sensibiliza para o repensar de construções feitas no passado que permanecem no presente instigando-nos:

> O desafio lançado por este tipo de relações é, em última análise, um desafio teórico. Ele exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas também a ligação entre a história do passado e as práticas atuais. Como é que o género funciona nas relações sociais humanas? Como é que o género dá um sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? As respostas dependem do género como categoria de análise. (Scott, 1995, p. 74)

Analisar o contexto social em que viviam os dois professores negros e as mulheres da época no sul de Minas Gerais contempla o caráter relacional do conceito de género. Em nossa pesquisa encontramos que, mesmo as meninas brancas, na sua maioria, não frequentavam a escola, porque os pais e mães da elite preferiam professoras nas suas residências para evitar o contato com a população pobre e negra e por não concordarem com as classes mistas. Muniz (2002) fala da falta de compromisso das autoridades para com a escola pública, pois a "reduzida criação e provimento de cadeiras femininas foi, quase sempre, justificada pelos poderes públicos sob o argumento do pequeno número de candidatas, em função da resistência/descaso dos pais, da repugnância por parte destes pelo sistema de coeducação dos sexos (Muniz, 2002, p. 305).

As primeiras Escolas Normais tinham o objetivo de formação de professores e professoras para a construção da nova nação. Era preocupação deste período a formação de professoras que se ocupassem, principalmente, da educação de meninas que procuravam o acesso aos bancos escolares:

> Várias amarras à educação formal e pública de mulheres foram sendo rompidas no transcorrer desse acidentado percurso: a segregação sexual das escolas, interditando a educação mista; o ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que a de meninos e rapazes em decorrência de sua saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua "missão" de mãe; o impedimento à continuidade dos estudos secundário e superior para as jovens brasileiras. (Rosemberg, 2013, p. 334)

Com a leitura do Jornal Folha de Lavras, estado de Minas Gerais, com redação de Azarias Ribeiro de Souza ano X de 29 de março de 1903, nº 417, p. 1 deparamo-nos com a reflexão sobre a educação da filha da elite:

> A boa filha - Quão consoladora é a imagem da boa filha! [...] Estuda o piano, o canto, a pintura, lê livros instrutivos, recorda cousas aprendidas na escola, ocupa-se com trabalhos de agulha, com limpeza de casa, com o concerto da roupa, e é o orgulho e a alegria do lar. [...] Uma boa

> filha será uma boa dona de casa, uma mãe solicita, uma esposa amável, ajuizada e carinhosa. (Souza, 1903, nº 417, p. 1)

Ainda nos moldes da colónia, a educação de meninas da elite preocupava-se com uma "educação moral, prendas domésticas, religião, piano, muito pouco de matemática e português, coerente com o papel que iriam desempenhar na sociedade" (Louro, 1986, p. 29). As Escolas Normais preocupavam-se com a formação da dona de casa, da boa mãe e da esposa, que tinha como principal objetivo o casamento. A educação da mulher é levada mais a sério para que o lar se torne o local principal da construção da nação com mulheres que ganham o papel de "mães da república" (Louro, 1993, p. 48).

Na "Revista Ilustrada", ano I, nº 4, nov. (1924, s/p), José Luís de Mesquita expõe em um texto com o título "A Evolução da Mulher" o que se espera da mulher do início da República:

> Exige-se a mulher que se sente feliz com o olhar do seu noivo, ou de seu esposo; a mulher que sorri, vendo o sorriso do seu filho – porque "nada há mais belo do que o sorriso de uma criança". A mulher que cuida do lar, como a lavandeira cuida do seu ninho. A mulher que ensina, que educa, dirige e consola, beija e abraça, mulher que se desfaz em luz – porque se desfaz em amor. Mulher respeito... mulher abnegação e doçura, carinho e bondade. (Mesquita, 1924, s/p)

A experiência feminina de escolarização foi diferenciada para as meninas dos sectores mais favorecidos da sociedade, que mesmo com formação para o casamento chegam a frequentar escolas religiosas em regime de internato ou externato. Louro (1993) lembra-nos também que há diferentes construções de género numa dada sociedade em contextos históricos diferentes, o que por sua vez pressupõe que o género tem história, isto é, que o feminino e o masculino se transformam histórica e socialmente. A situação da população negra, particularmente da mulher negra foi dificultada no acesso aos bancos escolares, como relata Nepomuceno (2013):

> Na Colônia e no Império, a condição jurídica de escravo vetava a negros e negras o acesso à educação formal. [...] Paradoxalmente, a educação sempre foi vista pelo segmento negro como um caminho eficaz não só para a eliminação do preconceito racial como para a conquista de lugares menos subalternos na sociedade (p. 389).

Nepomuceno (2013) ainda nos fala das estratégias de resistência dessa população, pois "muitas mulheres negras que haviam amealhado pecúlio e até património imobiliário com o comércio de rua, preocuparam-se em proporcionar educação para seus descendentes" (p. 389-390). A resistente atuação de Ana Cândida de Souza – única docente do Colégio Santanense, de Santana do Jacaré, Minas Gerais, irmã de Azarias Ribeiro incita-nos a questionar: Seria negra? Como aconteceu essa negociação?

Dado o papel a ser desempenhado pela professora, não era de se admirar que fosse de preferência uma mulher branca. Afinal, quem mais poderia moldar o caráter dessa sociedade já tão contaminada pela herança escravista, como afirmavam os intelectuais de fins do século XIX e início do XX? "O povo brasileiro era considerado inferior devido à miscigenação e deveria ser educado por professoras consideradas física e psicologicamente sadias" (Santos, 2002, p. 321).

Não encontramos registos da cor das professoras e professores estudantes da Escola Normal sob a direção de Azarias Ribeiro de Souza, mas as fotos que se seguem não apresentam meninas ou normalistas negras acompanhadas do professor, somente alguns meninos negros. Nepomuceno (2013) fala da resistência por meio de articulações de movimentos negros que "destacavam a educação como instrumento de ascensão social, incentivando os demais negros a educarem-se [...] ainda que sem qualquer suporte do Estado" (p. 390). O professor Azarias Ribeiro de Souza atuou na direção da Casa de Instrução que atendia em Lavras estudantes de origem menos endinheirada. O professor José Luiz de Mesquita foi diretor da Escola Noturna que recebia homens e meninos da classe trabalhadora operária. Dessa maneira, os dois professores delineiam novos contornos para a criação de resistências.

Fotografias potencializam nossas análises

Azarias Ribeiro, atuou como professor pelas cidades onde passou e também como diretor em vários estabelecimentos de ensino. Foi diretor do Colégio Piumhyense, na cidade de Piumhy, Minas Gerais, como mostra a fotografia (Foto 1).

Fonte: Acervo particular

Foto 1. *Professor Azarias, uma professora e estudantes – 15 de abril de 1920*

No Colégio Piumhyense, uma professora ao lado de Azarias Ribeiro e de pé outros seis professores. Os meninos vestem uma roupa que lembra o fardamento da polícia ou do exército por conta do chapéu quepe. Já existe um número maior de meninas brancas frequentando a escola. Azarias aparece sempre muito sério nas fotografias atendendo ao ideal de masculinidade da República, como fala Sant'Anna (2013) "um macho verdadeiro não ria à toa e jamais chorava. Precisava mostrar seriedade, firmeza e prontidão. Não usava casaco desabotoado nem cabelo despenteado. Homem de verdade não balança o corpo para andar". (p. 261)

Foi também exigido das mulheres seriedade, como fala Louro (2004) "a antiga professora solteirona podia também ser representada como uma figura severa, de poucos sorrisos, cuja afetividade estava em algum modo escondida" (p. 466). A rispidez dos/as professores/as era motivo de elogio pelos inspetores e causava medo nas/os estudantes. As mulheres solteironas eram elogiadas pela inspeção por apresentarem características másculas, como relata Louro (2004) "era uma mulher que *falhara*; mas, ao mesmo tempo, ela era uma mulher, [...] tinha um nível de instrução mais elevado do que as outras, que ganhava seu próprio sustento e que, em consequência disso, usufruía de algumas prerrogativas masculinas" (p. 466).

Retornando ao educador Azarias Ribeiro, pesquisamos que também foi professor numa escola formada somente por meninos, com a presença de alguns meninos negros que repartem o cabelo como os meninos brancos talvez numa tentativa de branqueamento. Apenas um negro localizado atrás de um estudante de terno branco não está com o cabelo penteado dessa maneira. Todos estão calçados, pois o sapato era um artefacto importante para o registo fotográfico na República. A preocupação com a aparência fazia parte da campanha para tornar a capital do país civilizada o que, de acordo com Raspanti (2013) "chegou a excessos que beiram o absurdo, como a criação de uma lei que obrigava os cidadãos a usar paletó e a vestir sapatos para circular pela região central da cidade. Quem fosse pego descalço ou "em mangas de camisa" poderia ser preso" (p. 203).

As mulheres negras pobres não cabiam no modelo de nação engendrado pela elite brasileira. Segundo Nepomuceno (2013) essas mulheres "com suas "roupas amarfanhadas", "chinelinhas", "carregando crianças de peito" deveriam sumir não só do "asfalto polido" da Avenida Central, mas da paisagem do país" (p. 384). Para negação do passado não civilizado, era necessário o desaparecimento de negros e negras de todos os espaços considerados de convívio civilizado.

Uma escola, sob a presidência de Azarias Ribeiro, tinha a presença de poucas meninas, mas apresentava um diferencial porque uma jovem empunha um instrumento musical. Noutra escola, a Banda Euterpe Operária, sob a presidência do professor José Luiz de Mesquita, as meninas podiam participar apenas como cantoras. Noutra escola, ainda, sob a presidência de Azarias Ribeiro, representada na foto 2, um menino negro à frente e apenas uma professora branca.

Fonte: Acervo particular

Foto 2. *Professor Azarias, estudantes e banda de música, sem identificação da escola - s/d*

A escola representada na foto 3 mostra a presença maciça de meninos, provavelmente filhos da elite, e apenas um ou dois meninos negros. Nesta escola uma professora branca é responsável pela educação das poucas meninas.

Fonte: Acervo particular

Foto 3. *Professor Azarias, professora, estudantes e banda de música, sem identificação da escola - s/d*

Na foto 4, observa-se que esta escola é frequentada principalmente por meninos.

Fonte: Acervo particular

Foto 4. *Professor Azarias, professora, estudantes, sem identificação da escola - s/d*

É interessante observar que muitos educadores – a maioria homens – tinham dificuldades em aceitar a ideia de educar as mulheres para qualquer atividade que representasse o afastamento de suas famílias, o que vai acabar reafirmando a posição de que a ocupação mais apropriada para as mulheres é cuidar dos seus filhos e dos seus lares (Louro, 1993). Podemos ampliar esta discussão com Faria Filho (2014):

> Percebe-se fundamentalmente, que as relações de género são, ao mesmo tempo, uma maneira de significar e condição de possibilidade das relações de poder entre sujeitos posicionados distintamente no campo educativo. Nessas relações, disputava-se a direção e a legitimação de concepções acerca do educativo escolar e, no seu interior, a respeito dos traços, das características e competências identificadoras de seus/suas profissionais. (p. 138)

Atentas à produção de saberes, que formam sujeitos masculinos ou femininos, de maneira relacional a partir das sutilezas da construção social e da cultura, percebemos uma hierarquização de género na ocupação dos espaços nas escolas. Ao dialogar com Faria Filho (2014), ele explicita que os "homens eram os professores das aulas de ensino profissional (ou técnico) e também os inspetores" (p. 144). Na cidade de Lavras, as mulheres foram formadas pelo professor Azarias Ribeiro de Souza, na Escola Normal, confirmando o que disse Faria Filho (2014) sobre a atuação dos homens no ensino profissional e técnico.

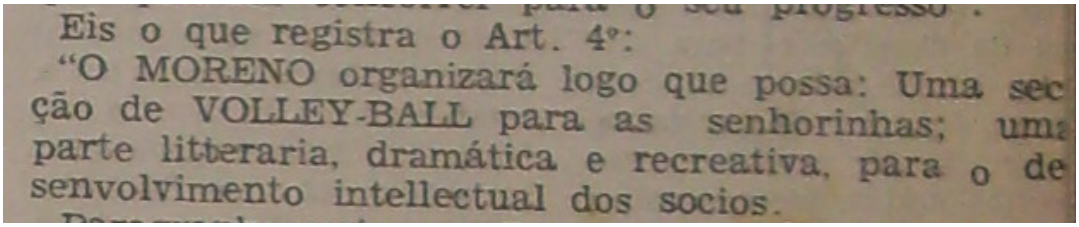
Mesmo nas escolas laicas, depois da constituição de 1891 que separa a Igreja e o Estado, as mulheres continuavam controladas pela orientação religiosa, principalmente da religião católica, com currículos que segundo Louro (2004) "contemplam disciplinas como a História Sagrada, catecismo, economia doméstica, trabalhos manuais e higiene escolar"(p. 456). As mulheres eram preparadas para o casamento e, por isso, ficavam alheias às discussões políticas e religiosas. Para os meninos eram ministradas aulas de geometria que os lançavam em busca de continuação dos estudos com formação superior.

O Boletim Quinzenal do grupo escolar de Lavras, Vida Escolar (1908), trouxe no espaço de notícias o registo do diretor Firmino Costa (1908) da visita da inspeção estadual, à Escola Normal, dirigida por Azarias Ribeiro e o anúncio de melhoramentos para o Colégio Lavrense: "Temos agora o prazer de noticiar que a acreditada casa de educação vae gosar em breve de mais um melhoramento – o ensino profissional" (COSTA, 15/06/1908).

Sensibilizadas pelos Estudos Culturais, que nos apresentam novas possibilidades de compreensão da construção das identidades, questionamos essa representação. Para Hall (2011), a sociedade está passando por um processo de transformação, que nos faz repensar "nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito" (Hall, 2011, p. 9)

Azarias Ribeiro, desafia a reflexão sobre a descentração dos sujeitos. Professor negro, responsável pela educação de filhas da elite, na Escola Normal, filhos da elite, no Colégio Lavrense, filhos e filhas da população menos endinheirada na Casa de Instrução. Essa ocupação de vários espaços, dá oportunidade para o entrelaçamento de muitos saberes que dependem da articulação política de professoras e professores, numa negociação de relações de poder.

Na Associação do Moreno Sport Clube que tinha como principal atividade esportiva o futebol, existia preocupação com a organização de uma secção de "volley-bal para as senhorinhas (Foto 5). Segundo Melo (2013), nesta Associação "a prática de atividades físicas e a ideia de masculinidade (os papéis sociais aceitos e valorizados para os homens) dialogaram" (p. 129).


Eis o que registra o Art. 4º:
"O MORENO organizará logo que possa: Uma secção de VOLLEY-BALL para as senhorinhas; uma parte litteraria, dramática e recreativa, para o desenvolvimento intellectual dos socios.

Fonte: Acrópole: Separata do Jornal Tribuna de Lavras – 16/05/1976, s/p

Foto 5. *Art. 4º da Associação Moreno Sport Clube*

Se a figura do Jeca Tatu, de Monteiro Lobato, reunia o imaginário das mazelas nacionais, o homem desportivo concentrava em torno da sua propaganda a promessa de saúde e a aposta na diligência física, ambas procuradas por aqueles que ansiavam pela construção de um país supostamente livre de atrasos e arcaísmos (Sant'Anna, 2013). Essas construções incompletas levam-nos a questionar a existência de verdades absolutas. A Escola Noturna sob a direção de José Luiz de Mesquita recebia homens, operários negros, e meninos negros à noite. Sant'Anna fala da imagem máscula do operário no início da República:

> Greves, revoltas e insurreições ocorridas durante as primeiras décadas do século XX erigiram uma masculinidade próxima à contração do soldado, diversa, contudo, da força dos homens sem emprego fixo, que viviam de bicos e biscates, perambulando com cheiro de aguardente, alfazema queimada e lodo por ruas de candeeiros quebrados. (Sant'Anna, 2013, p. 248)

A construção de género acontece de forma processual formando corpos masculinos e corpos femininos resultados do contexto de determinada, sociedade e cultura por meio de discursos, representações.

Ser homem, ou melhor, tornar-se homem, saber que comportamentos adotar de acordo com o espírito de um tempo, é uma aprendizagem social, implementada por diferentes agências sociais, algo relacionado não só com dimensões culturais, como também com a economia e a política, os projetos de país e os debates relacionados com a identidade nacional. Por isso, dado o quadro complexo em que se insere o tema, mesmo que haja um conjunto de compreensões majoritárias, é mais adequado falar em *masculinidades*, que convivem e têm pontos de divergências (Melo, 2013).

Questionar a construção relacional de género na nossa sociedade vem acontecendo na academia desde os anos 80 (Louro, 2004), pois tornou-se urgente redimensionar o conceito para repensar as condições de homens e mulheres. Neste texto, principalmente as negras, estão excluídas ainda, na sua maioria, do acesso à educação e decisão, tão pertinentes para a transformação social, económica e política do país.

É necessário enfatizar que masculinidades e feminilidades não podem ser definidos sem referência uns aos outros. Género é um dos mais importantes princípios organizadores da estrutura da nossa sociedade. Consideramos que as políticas feministas que se orientam por esta abordagem têm maior chance de obter sucesso nos seus objetivos, assim como os estudos de género que exploram os significados e as diversas experiências do masculino e do feminino, pois possibilitam uma maior compreensão sobre a sexualidade e a reprodução na sua complexidade, como impactos importantes para o avanço da pesquisa empírica e para a elaboração de políticas públicas. (Garcia, 1998)

As pesquisas em Educação no Brasil não podem silenciar mais a história de negros e negras, dando também atenção neste país às discussões da construção de

género, em que percebemos tantas lutas imbricadas que passam por processos de apagamento. Ao silenciar deixamos que situações de violência não sejam problematizadas e, dessa maneira, permaneçam intocadas.

Considerações finais

Preocupa-nos desenhar novos trajetos que repensem a transformação de saberes e fazeres docentes, desconfiando de práticas transformadas que aparentemente não problematizam o racismo e violências de género arraigadas no imaginário social brasileiro.

Ao perceber a complexidade da construção histórico-social de género, raça/etnia, é urgente não paralisar, mas construir coletivamente possibilidades de reinventar novos territórios de existência, pela imersão nos estudos que viabilizam o entendimento de como se dão essas construções quotidianas e poder ressignificar práticas e interrogar dispositivos como a escola por meio da intervenção cultural e política. Assim, entrelaçar género, sexualidade, raça e etnia na formação continua de professores e professoras constitui um compromisso social.

Referências

Costa, F. (1908). Notícias. *Vida escolar: boletim quinzenal do grupo escolar de Lavras*, 2(24), 1.

Faria Filho, L. M. de. (2014). *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)*. Belo Horizonte: Mazza.

Garcia, S. M. (1998). Conhecer os homens a partir do gênero e para além do gênero. In M. Arilha, S. G. U., Ridenti, & B. Medrado (Org.), *Homens e masculinidades: outras palavras* (pp. 31-50). São Paulo: ECOS.

Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11. Ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Louro, G. L. (1986). *Prendas e anti-prendas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Louro, G. L. (1993). A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). *Caderno de Pesquisa*, 87(nov.), 45-57.

Louro, G. L. (2000). *Currículo, gênero e sexualidade*. Lisboa: Porto Editora.

Louro, G. L. (2004). Mulheres na sala de aula. In M. Del Priore (Org.), *História das mulheres no Brasil* (7. ed., pp. 443-481). São Paulo: Contexto.

Melo, V. A. de. (2013). Novas performances públicas masculinas: esporte, a ginástica, a educação física (século XIX). In M. Del Priore, & M. Amantino (Org.), *História dos homens no Brasil* (pp. 119-152). São Paulo: Editora da Unesp.

Mesquita, J. L. (1924). A evolução da mulher. *Revista Ilustrada*, 1(4), 1.

Muniz, D. do C. G. (2002). Construindo diferenças: a escolarização de meninos e meninas nas minas oitocentistas (1834-1889). In LOPES, A.A.B. de M., I.A. GONÇALVES, & L. M. de FARIA FILHO (2014) (Orgs.) *História da Educação em Minas Gerais (pp. 298-319)*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

Nepomuceno, B. (2013). Protagonismo ignorado. In C. B. Pinsky, & J. M. Pedro (Org.), *Nova história das mulheres no Brasil* (pp. 382-409). São Paulo: Contexto.

Raspanti, M. P. (2013). O que "eles" vestem: moda, vaidade e masculinidade no Brasil. In M. Del Priore, & M. Amantino, *História dos homens no Brasil* (pp. 185-212). São Paulo: Editora da Unesp.

Rosemberg, F. (2013). Mulheres educadas e a educação de mulheres. In C. B. Pinsky, J. M. Pedro (Org.), *Nova história das mulheres no Brasil* (pp. 333-359). São Paulo: Contexto.

Sant'Anna, D. B. (2013). Masculinidade e virilidade entre a Belle Époque e a República. In M. Del Priore, & M. Amantino, *História dos homens no Brasil* (pp. 245-266). São Paulo: Editora da Unesp..

Santos, G. R. (2002). Imagens de mulher: a mulher negra: a professora. In A. A. B. de M.Lopes, I. A. Gonçalves, & L. M. Faria Filho (Org.), *História da educação em Minas Gerais* (pp. 320-325). Belo Horizonte: FCH/FUMEC.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*, 20(2), 71-99.

Scott, J. W. (1998). Entrevista com Joan Wallach Scott – entrevista a Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmem Rial. *Estudos Feministas*, 6(1), 114-124.

Souza, A. R. de. (1903). A boa filha. *Folha de Lavras*, 10(417), 1.

Autoras

Andrêsa Helena de Lima
Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais – Brasil

Cláudia Maria Ribeiro
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG. Líder do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente. Atua principalmente nas temáticas de sexualidade e gênero. E-mail: ribeiro@ded.ufla.br

10| INFLEXÕES DE APRENDIZAGEM EM GÉNERO E SEXUALIDADE: DESAFIOS METODOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Leandro Veloso Silva

Nota introdutória

Este capítulo pretende apresentar os passos percorridos por uma pesquisa onde a problematização do material empírico considerou os estudos pós-estruturalistas, os estudos culturais e as ferramentas conceituais foucaultianas para análise de discursos, que constituíram o que denominamos de 'inflexões de aprendizagem em género e sexualidade'. Os discursos são o meio pelo qual as verdades são produzidas, é o meio constitutivo das relações de saber/poder/verdade. Portanto, tais discursos, saberes produzidos e identificados, representam enunciados que instigam a refletir sobre os desafios metodológicos para a formação e atuação docente.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar mudanças e problematizar os desafios dos processos educativos, surgidos durante a formação docente no Curso de "Especialização em Género e Diversidade na Escola" (GDE), oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras (DED-UFLA), na modalidade de Educação a Distância (EAD). Metodologicamente, constituiu-se em pesquisa de base qualitativa, que utilizou a análise documental para identificar saberes produzidos e registados em situações pedagógicas do Curso GDE, a partir de discursos e enunciados produzidos. Os desafios metodológicos foram identificados a partir de questões surgidas nos processos de ensino e aprendizagem da formação docente.

Silva, L.V. (2017). Inflexões de aprendizagem em género e sexualidade: desafios metodológicos para a formação e atuação docente. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 119 – 128). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Tais questionamentos estiveram sempre no entorno das verificações e enfrentamento dos desafios metodológicos, pois ao identificar discursos e enunciados sobre género e sexualidade, pudemos perceber que a aprendizagem aconteceu. Portanto, seria possível constatar que os processos de ensino e aprendizagem, constituídos pelo espaço do Curso, possibilitariam também as identificações de novas aprendizagens e/ou 'novos saberes'.

Contextualizando o início de tudo...

A produção deste capítulo procura relatar os passos de uma pesquisa de base qualitativa, que se propôs aprofundar os processos de ensino e aprendizagem acontecidos por meio da Educação a Distância (EAD), durante a formação continua de docente, no Curso Lato Sensu de Especialização em "Gênero e Diversidade na Escola" (GDE), oferecido pelo Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O trabalho foi realizado visando instaurar um espaço para refletir sobre o que denominamos de 'inflexões de aprendizagem' - um movimento interno de mudança - traduzido em (re)conhecimento e transformação de saberes em 'novos saberes'. Por meio desta pesquisa, procurou-se identificar e problematizar momentos de inflexões de aprendizagem sobre o género e a sexualidade na formação docente do e no GDE, bem como problematizar os desafios metodológicos para a formação e atuação docente que surgiram no decorrer do percurso.

O foco e interesse destes estudos vêm da intensa participação no processo de construção e realização do GDE, e pela atuação no papel de 'Docência de Turma', uma parte efetiva em um grupo de docência coletiva e/ou polidocência (Mill, 2010), deu origem a muitos questionamentos quanto aos processos de ensino e aprendizagem acontecidos no GDE, tais como: O Curso GDE possibilitou aprendizagens sobre género? Sobre sexualidade? É possível (re)aprender sobre género? Sobre sexualidade? Que momentos e situações do Curso podem ser identificados como sendo inflexões de aprendizagem? A aprendizagem e o conhecimento podem (re)direcionar-se? (Re)Construir-se? É possível identificar este (re)direcionamento? É possível ensinar para a sexualidade? Para a equidade de género?

Esses e outros tantos questionamentos são frutos das experimentações dos diálogos vivenciados com cursistas, ao analisar os seus trabalhos e produções documentadas, onde pude verificar a ocorrência de aprendizagem e apontar sinais de mudança nesse movimento de aprendizagem. Os trabalhos e produções do GDE tornaram-se local de análise dos registos escritos, considerados material primordial para problematizações e interpretações que possibilitaram identificar 'discursos – conjunto de enunciados' que remetiam a 'inflexões de aprendizagem em género e em

sexualidade' dos/as participantes. Segundo Foucault (1986) "chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva" (p. 135).

Desta forma, o objetivo desta pesquisa era reconhecer, não apenas se houve aprendizagem sobre género e sexualidade, importantes temáticas do Curso GDE, mas também reconhecer se houve momento de inflexão de aprendizagem e o surgimento de novos saberes que resultaram em desafios para se pensar os processos educativos que abarcam o género e a sexualidade.

Compreendendo as inflexões de aprendizagem: um outro espaço para novos saberes...

Segundo Vergnaud (1994), o conhecimento está organizado em campos de conceitos, ou simplesmente campos conceituais, cujo domínio pelo sujeito parte da tríade: experiência, maturidade, aprendizagem. Na compreensão de Vergnaud, o "campo conceitual é um extenso conjunto de situações, cuja análise e tratamento requer vários conceitos, procedimentos e representações simbólicas que estão conectados uns com os outros" (cit. em Arrais, 2006, p. 10).

Assim, muitos reflexos da aprendizagem não puderam ser verificados durante o processo pedagógico, mas podem ter ocorrido nos momentos de reflexão sobre o que se estava a aprender e no contato com a experimentação da realidade, significando que naquele momento a pessoa passou a compreender certa ideia, ou certo conceito, ou a relação entre aspectos ligados aos factos. Desta forma, quando alguém (re)conhece que aprendeu algo, 'novos saberes', durante uma ação pedagógica, que não seja simplesmente a capacidade de reproduzir ou repetir o que foi exposto, isso é fruto não somente daquela ação pedagógica vivenciada, mas de uma composição da ação pedagógica com tantas outras ocorrências e lembranças anteriores num movimento interno de transformação e (re)construção da forma de pensar. Nesses entendimentos, esta pesquisa procura instaurar um espaço para refletir e reconhecer o que denominamos de movimento interno de mudança, momentos de (re)conhecimento, transformação e aquisição de novos saberes, momentos de inflexões de aprendizagem.

O ponto de inflexão e/ou inflexão equivale a um movimento interior que permite perceber mudanças. É um conceito utilizado de diversas formas e maneiras para designar que, em algum momento, aconteceram movimentos e mudanças. No espaço de identificações das inflexões de aprendizagem, procurou-se apontar a trajetória percorrida pela aprendizagem no 'campo conceitual' dos sujeitos sociais participantes do Curso GDE, que a partir de determinados momentos e situações pedagógicas, ganharam novos rumos, novas direções. Esses momentos e situações pedagógicas produziram discursos e enunciados nos/as professores/as cursistas, quando se confrontaram com o conhecimento proporcionado pela disciplina 'Género

(GE)' e pela disciplina 'Sexualidade e Orientação Sexual (SOS)' na modalidade de Educação a Distância.

A educação a distância dentro do cenário atual da educação aproxima-se de um outro espaço de educação no cenário educacional, espaço de heterotopia segundo os pensamentos foucaultianos (Foucault, 1967) ou espaço heterotópico de aprendizagem como podemos deslocar conceitualmente e (re)nomear, por justapor a distância na aprendizagem e nos processos de ensino e aprendizagem, ao propor novas possibilidades nos processos educativos. O espaço de aprendizagem da aprendizagem a distância pode ser pensado e compreendido, a partir destes pensamentos foucaultianos, como lugares intencionais onde verdadeiramente podem acontecer inflexões de aprendizagem, ou seja, mudanças, transformações, redirecionamento do aprendizado e/ou do que se aprende, um outro espaço para novos saberes.

Caminhos investigativos: princípio dos métodos...

Procurando, também, possibilitar outras formas de conhecer e registar a realidade vivenciada e experimentada, a realização desta pesquisa foi proposta, pautada numa perspectiva qualitativa e pós-crítica, descrevendo-a segundo premissas e pressupostos vinculados pelos Estudos Culturais em suas vertentes pós-estruturalistas.

A problematização do material empírico subsidiou-se, metodologicamente na análise documental e temática, método utilizado para análise qualitativa de materiais empíricos para *ir além do descrito*, método que pode ser dividido em dois momentos: recolha de documentos e sua análise (Flores, 1994). Esta análise, procura as várias possibilidades de exploração do que foi expresso e verbalizado nos enunciados que compunham os discursos e práticas discursivas do e no GDE, a partir dos seus (re)conhecimentos. Tudo isto foi feito para interconectar o espaço educacional da educação a distancia com a proposta de ensino e aprendizagem do Curso, e o conhecimento adquirido e/ou (re)construído pela participação e interação e, assim, tentar explicar a realidade vivida, realidade esta construída dentro de 'tramas discursivas' que nossa pesquisa precisa e pode mostrar (Paraíso, 2012).

O discurso como fonte de possibilidades...

As falas ditas e escritas, presentes nos documentos utilizados como fonte dos nossos dados, podem ter significado como pequenos fragmentos de texto e/ou também como excertos textuais. Então, procurou-se compreender o discurso, especificamente o conjunto dos 'enunciados', palco de possibilidades das nossas análises. Seguimos os passos foucaultianos, articulados com ideias pós-estruturalistas que contrastam e questionam concepções tradicionais que engendram o entendimento do que se

estabelece como sendo verdade(s). A verdade é uma invenção, uma criação (Paraíso, 2012). Não existe a 'verdade', mas 'regimes de verdade', isto é, 'discursos' que a sociedade aceita e, por isso, funcionam como verdadeiros (Foucault, 2000). Gallo (2008) explicita que todo o conhecimento construído na história da humanidade, desde a tecnologia escrita, fundamenta-se no processo de interpretação da realidade e é norteado por uma busca incessante por essa verdade, pelo poder de saber desta verdade, pois tudo está imerso em relações de 'poder e saber' e em suas mútuas e muitas relações. Nesse sentido, Paraíso (2012) defende que todas as pesquisas têm

> em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objetos da nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado das nossas investigações são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade (Paraíso, 2012, p. 27)

Para analisar o discurso como nós propomos, sob a concepção de 'análise crítica do discurso' ou análise foucaultiana, é indispensável que tenhamos em mente que o saber está atado às relações de poder e às suas versões de 'verdade', e que estas relações são construídas pelos sujeitos na sua trama histórica. Os discursos são o meio pelo qual as verdades são produzidas, são o meio constitutivo das relações de saber/poder/verdade, e "oferecem-nos tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar" (Paraíso, 2012, p.25), ou seja, permite problematizar os *dados* utilizando estratégias possíveis para (des)construír e (re)interpretar as verdades ditas e escritas, (re)interpretar a realidade. Segundo as ideias de Foucault, a verdade é uma invenção, uma criação (Paraíso, 2012), não existe a 'verdade', mas 'regimes de verdade', isto é, 'discursos' que a sociedade aceita e, por isso, funcionam como verdadeiros (Foucault, 2000).

Nesta movimentação de problematizar a realidade, as suas relações de poder e os saberes produzidos, torna-se necessário caracterizar o discurso como prática de produção dita e escrita, como prática de criação e de (re)significação do próprio sujeito e dos seus modos de subjetivação (Paraíso, 2012), compreendendo que estas práticas o constituem e medeiam as suas relações – sujeitos nossos, professores/as em formação continua – sujeito que sente, pensa, vive, experimenta, reflete, expressa-se e fala.

A procura de inflexões de aprendizagem baseou-se na história que construiu os saberes de cada sujeito em seus discursos e enunciados, pretendendo, não apenas descobrir a origem da verdade ou simplesmente a fundamentação absoluta do conhecimento, mas as suas possíveis (re)interpretações. Portanto, tais discursos e saberes produzidos e identificados, representavam enunciados que instigaram a refletir sobre os desafios metodológicos para a formação e atuação docente.

(Re)conhecendo inflexões de aprendizagem em género e sexualidade

Caminhamos agora para o (re)conhecimento das identificações do que denominamos como sendo 'inflexões de aprendizagem', ou seja, demonstrar a trajetória percorrida pela aprendizagem em "Género e Sexualidade", dos sujeitos sociais participantes do Curso GDE, que a partir de determinados momentos e situações pedagógicas, ganharam novos rumos, novas direções, novas rotas e linhas de pensamentos.

Não se trata apenas da procura da origem para determinado discurso, muito menos da intenção de identificar quem o produz, pelo contrário, "trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as 'condições de existência' do discurso" (Sales, 2012, p.125). Para fazer isto foi preciso, conforme sugerido por Fischer (2002), estar atento às minúcias:

> Garimpar textos, imagens, coisas ditas, visibilidades (técnicas e procedimentos gerados institucionalmente), aceitando a precariedade desses mesmos ditos, e ao mesmo tempo multiplicando-os relacionalmente e organizando-os em unidades provisórias de sentido (p. 50).

São, exatamente, estas unidades provisórias de sentidos, podendo ser uma palavra, frase, oração, ou o próprio tema de onde podemos tirar conclusões ao tentar-se interpretar a realidade, levando em consideração o contexto onde foi produzido, o que nos conduziu a analisar numa dimensão crítica (o conteúdo temático) identificando o que foi dito, por que foi dito, como foi dito e até o que levou o discurso a ser dito.

Inflexões de Aprendizagem em Gênero e Sexualidade

A intencionalidade da disciplina "Género – GE" era despertar nos/as professores/as cursistas as possibilidades de conhecer, identificar e discutir a temática e conceitos sobre 'género', sobre os seus significados na e para a sociedade, (re)conhecendo as masculinidades e as feminilidades e as possíveis relações sociais entre os 'sexos', fruto das interações que são estabelecidas entre o ser homem e o ser mulher, tendo em vista, todas as suas implicações e construções históricas.

A intencionalidade da disciplina "Sexualidade e Orientação Sexual – SOS" era despertar nos/as cursistas possibilidades de ampliarem o conceito sobre a sexualidade humana, problematizando as concepções sobre orientação sexual, ou seja, os comportamentos, desejos e identidades sexuais a partir das compreensões das muitas sexualidade(s).

Analisando o material empírico coletado e documentado nas disciplinas "Género, Sexualidade e Orientação Sexual" pudemos observar o que os/as professores/as cursistas pensavam, compreendiam e conceituavam como sendo "género" e "sexualidade". Na maioria das vezes expressavam uma simples diferenciação dos sujeitos, restringindo-os, a partir de um senso comum, quanto a

diferença biológica ou os seus respectivos 'modelos' sociais eram aceites como verdade.

O que pensam os/as professores/as sobre o género e a sexualidade?!...: Desafios metodológicos para formação e atuação docente

Construções conceituais iniciais, ou conhecimento prévio. Após a leitura compreensiva e problematização do material empírico coletado e documentado na disciplina "Género" e na disciplina "Sexualidade e Orientação Sexual", pode observar-se o que os/as professores/as cursistas pensavam e compreendiam como sendo "género" como sendo "sexualidade". As construções conceituais iniciais, ou conhecimento prévio, estão ilustradas no quadro 1.

Quadro 1. *Construções conceituais iniciais - Conhecimento prévio*

Unidades provisórias de sentido	Alguns excertos representativos dos discursos dos professores/as cursistas
Conceito de género relacionado com o sexo biológico	"... Género é a diferença entre os sexos, baseado na anatomia que distingue cada corpo..." "... O conceito de género diz respeito às relações entre homens e mulheres, decorrentes da sua constituição e distinção biológica, que determinam as suas características físicas..."
Conceito de género relacionado com as características sociais atribuídas ao masculino/feminino; homem /mulher	"... É o conjunto de características sociais e culturais que a sociedade atribui ao ser homem e ao ser mulher, ou seja, características do masculino e do feminino..." ... Género pode ser definido como masculino e feminino, isto é, homem e mulher..."
Conceito de sexualidade como manifestação do sexo	"... Somos seres sexuados desde nossa concepção, e ao nascermos a nossa sexualidade define-se pelo sexo que recebemos... "... Sexualidade é a expressão e manifestação do nosso sexo, que também determina a identidade e a personalidade que podemos ter na vida..."
Conceito de sexualidade como manifestação do ato sexual	"... A sexualidade humana aflora-se com a vida sexual, tem a ver com o ato e a prática sexual, que se manifesta em nós seres humanos, a partir dos nossos relacionamentos e relações sexuais..." "... A sexualidade é a expressão do ato sexual, do que pode ser compreendido como relação sexual..."

O tempo todo os/as professores/as cursistas referiram-se ao "género" e à "sexualidade" como se soubessem e tivessem total clareza dos seus significados, mas o que se percebeu é que estas significações podiam ser problematizadas, questionadas, e a percepção das diferenças e relações de poder, podiam aprofundar-se.

Desafios Metodológicos para formação e atuação docente

Como (des)construir e (re)construir a aprendizagem sócio-histórico-cultural que determina a forma de pensar e agir?!... (Re)conhecer e estudar o conceito de género e de sexualidade, entrar em contato com as suas várias significações e definições foi e é essencial para superar o desafio de (re)conhecer e alargar as compreensões sobre os termos que são utilizados para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, significando que homens e mulheres são produtos da realidade social e não da anatomia de seus corpos sexuados.

A partir das novas compreensões e (re)construção das concepções sobre o género e sexualidade, possibilitadas pelas problematizações acontecidas e experimentadas no decorrer das semanas da disciplina "GE" e "SOS", pudemos observar mudanças conceituais que se materializaram nos posicionamentos dos/as professores/as cursistas através de transformações nos discursos.

Conhecimento problematizado – novos saberes – inflexões de aprendizagem. O primeiro excerto abaixo ilustra inflexões a nível da aprendizagem de género e o segundo a nível da aprendizagem sobre o conceito de sexualidade:

> [...] Género é uma construção social, histórica e cultural, a diferença biológica é apenas o ponto de partida para essa construção social, subentendendo o que é ser homem ou ser mulher, a partir da dimensão das relações sociais do feminino e do masculino...
>
> (Inflexões de aprendizagem em género – Cursista GDE, 2012)

> [...] Sexualidade é muito mais abrangente que apenas sexo, apenas ser homem ou mulher. Pode ser definida como expressão de afetos. É a maneira como cada pessoa se descobre e descobre os outros e a partir disto se orienta a viver o sexo e se identificar com o sexo. Sexualidade é uma experiência individual norteada pelo prazer e diferentes desejos...
>
> (Inflexões de aprendizagem em sexualidade – Cursista GDE, 2012)

Essas mudanças – *inflexões de aprendizagem* – reunidas novamente em unidades de sentido que agruparam percepções correlacionadas ou semelhantes, permitiu-nos identificar as ideias implícitas e explícitas na (re)construção dos conceitos nos enunciados proferidos pelos/as cursistas GDE.

Percebemos que houve mudanças expressivas na aprendizagem que possibilitaram a (re)aprendizagem sobre o conceito de género e sobre o conceito de sexualidade, produzindo 'novos saberes' que contemplam a dimensão social, histórica

e cultural no movimento de perceber a mudança conceitual. Essas mudanças estabeleceram novos desafios metodológicos para transformação da atuação docente. Como explica Ribeiro (2008) é necessário:

> [...] desestabilizar as certezas que alicerçam-se em binarismos: certo e errado, pode e não pode, normal e anormal; para desconstruir formas de ensinar/ aprender e inventar possibilidades metodológicas... (p.24)

Conclusões que não se findam

O discurso é esse campo de lutas, de relações de poder (Foucault, 1996). Esta foi uma pesquisa em que se procurou engendrar nos processos de ensino e aprendizagem acontecidos na educação a distância, no entusiasmo de analisar criticamente o sujeito – professor e professora – em outro espaço, heterotópico, de aprendizagem, onde o conjunto de enunciados dos discursos e as práticas discursivas se (re)dimensionavam a cada nova experiência e vivência, onde signos, significados e (re)significações foram possíveis e em determinados momentos se tornaram identificáveis.

Os discursos encontrados e analisados representaram excertos que remetiam para 'inflexões de aprendizagem' dos/as professores/as cursistas participantes, o que permitiu constatar que os processos de ensino e aprendizagem, constituídos pelo espaço da educação a distância, possibilitavam identificações desses momentos de aprendizagem e do redirecionamento desta aprendizagem. Não se teve nesta verificação, outra pretensão se não aquela de identificar a ocorrência de inflexões de aprendizagem no processo de formação de docentes, e de apontar que tais inflexões acarretam mudanças, (re)ações e expressão de uma nova postura e condição de assujeitamento destes/as professores/as que se (re)constituíram enquanto prática discursiva num movimento de (re)construir o seu próprio processo histórico.

Dessa forma, podemos concluir que a identificação desses saberes representou não só possibilidades concretas para refletir sobre os desafios metodológicos da formação docente como, também no surgimento de novos enunciados e discursos que possibilitaram (re)pensar e (re)construir o 'ensinar para sexualidade e para equidade de género', transformando assim a atuação docente.

Referências

Arrais, U.B. (2006). Expressões aritméticas: crenças concepções e competências no entendimento do professor polivalente. São Paulo: PUC. Disponível em: http://diadematematica.com/docentes/tag/campo-conceitual/ (acesso 15.jul.2016)

Fischer, R.M.B. (2002). A paixão de trabalhar com Foucault. In M.V. Costa (Org.), *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação* (2. ed., pp.39-60). Rio de Janeiro: DP&A.

Flores, J. (2005). Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa. In C. Ferreira, & Calado, C. (Eds.), *Método da investigação I* (pp.245-269). Barcelona: PPU.

Foucault, M. (1996). *A Ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (2000). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1967). Des espaces autres. In M. Foucault (Ed.), *Dits et écrits II*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1986). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.

Gallo, S. (2008). *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Mill, D.R.S. (2010). *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: Ed. UFSCar.

Paraíso, M.A. (2012). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In D.E. Meyer, & M.A. Paraíso (Org.), *Metodologias de pesquisas pós-criticas em educação* (pp. 23-46). Belo Horizonte: Mazza Edições.

Ribeiro, C.M. (2008). Compromissos da extensão universitária com foco em sexualidade e gênero: desencadeando processos educativos na articulação de cidades do sul de Minas Gerais. In C. Ribeiro, & I.M.S. SOUZA (Eds.), *Educação inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes de proteção* (pp.15-38). Lavras: Ed. UFLA.

Sales, S.R. (2012). Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In D.E. Meyer, & M.A. Paraíso (Org.), *Metodologias de pesquisas pós-criticas em educação* (pp. 111-132). Belo Horizonte: Mazza Edições.

Vergnaud, G. (1994). Multiplicative conceptual field what and why? In I.G. Harel, & J. Confrey (Ed.), *The development of multiplicative reasoning in the learning of mathematics* (pp. 41-59). New York: State University of New York Press.

Autor

Leandro Veloso Silva
Universidade Federal de Lavras – UFLA, Brasil. Email: leandro.vellozo@yahoo.com.br

11| A EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE E PARA OS AFETOS: REALIDADE, VONTADE OU UTOPIA NO PRÉ-ESCOLAR?

Carina Parente, Maria do Carmo Cunha, & Luísa Santos

Introdução

A primeira infância é reconhecida como um território que contém elementos essenciais à formação da sexualidade do adulto. Se por um lado, a evidência empírica indica que os pais e educadores estão interessados em educar os filhos sobre a sexualidade, por outro lado a preocupação com a educação sexual nas escolas é crescente e real, mas carece de um maior investimento e da criação de sinergias favoráveis ao seu desenvolvimento.

Com o presente estudo procuramos: 1) promover a reflexão pessoal e coletiva de um grupo de oito educadoras relativamente à sexualidade, à igualdade de género e às práticas educativas promotoras de saúde, contribuindo para que se tornem agentes ativos de educação em sexualidade no pré-escolar; 2) desenvolver com este grupo um projeto de fortalecimento da relação escola-família-crianças no pré-escolar com enfoque na sexualidade e nos afetos; 3) criar material de apoio, com base nos resultados e conclusões do projeto, com vista à disseminação de boas práticas.

Para o estudo exploratório, efetuamos uma análise bibliográfica e documental. Seguidamente recorremos à metodologia qualitativa – focus group. Para recolha dos discursos das educadoras realizaram-se sete sessões de discussão. Posteriormente recorreu-se à investigação-ação para o desenho, implementação e avaliação do projeto que esteve na base da elaboração de um guia para educador(a), mães e pais.

Parente, C., Cunha M.C., & Santos, L. (2017). A educação para a sexualidade e para os afetos: Realidade, vontade ou utopia no pré-escolar?. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 129 – 144). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Relativamente à intervenção com educadoras, os discursos analisados evidenciaram as seguintes categorias: saúde e cuidado do corpo; família/cidadania; a descoberta do corpo como fonte de prazer; saúde/doenças; vinculação e fatores de proteção; e valores, direitos e deveres. Foram dinamizadas oito sessões com mães e pais, e desenvolvido um programa com crianças de quatro e cinco anos de idade.

Como será explorado neste capítulo, a análise dos resultados revelou que a atitude passiva, por parte das educadoras, deriva da interiorização de um discurso social e educativo que reflete sistemas de valores culturais tradicionais relacionados com a sexualidade na primeira infância. Após o trabalho desenvolvido, as participantes assumiram que o seu papel ativo na prevenção é essencial e reflete-se na maior aproximação escola-família e consideraram esta como uma oportunidade para a revalidação da importância do papel desempenhado. Por último, apostou-se na disseminação do projeto através da elaboração de um Guia para educador(a), mães e pais e do processo de acreditação da formação para educadores de infância que está em fase de conclusão.

Contextualização

A sexualidade acompanha o ser humano desde o seu nascimento, expressando-se e vivendo-se em cada momento evolutivo de uma forma distinta. Ao nascermos sexualmente incompletos, é na interação com quem nos rodeia que a nossa sexualidade se constrói. Logo, importa reconhecer a infância como uma etapa de vida, diferente da adolescência e da adultez, mas que se carateriza por manifestações sexuais próprias (Pedrosa, 2011). Embora a sexualidade infantil permaneça, ainda hoje, uma terra incógnita para muitos profissionais, a primeira infância é reconhecida como um território que contém elementos essenciais à formação da sexualidade do adulto (Constantine & Martinson, 1984, citados por Schindhlem, 2011). Neste sentido, atualmente são vários os estudos que se debruçam sobre a importância daquela para o desenvolvimento positivo e adaptativo das crianças e dos jovens.

A educação é um processo construtivo que compreende diversas vertentes, que se entrecruzam e se tocam, cada uma com um rumo próprio e uma meta particular (Silva, Matos, & Correia, 2010). É neste enquadramento que surgem a educação para a cidadania, educação para a saúde, educação para os afetos e, em particular, a educação sexual, cuja promoção eficaz assenta numa abordagem configurada num quadro multidimensional, suportada numa verdadeira parceria escola-família (Ministério da Educação, Ministério da Saúde, APF, & CAN, 2000) e cuja implementação deverá iniciar-se preferencialmente na idade pré-escolar (Marques, Vilar, & Forreta, 2002). A educação pré-escolar tem uma identidade própria e dirige-se a crianças com idades

compreendidas entre os três e os seis anos, tendo como finalidade contribuir para o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual destas.

É neste enquadramento que se desenvolve a educação para a saúde e, em particular, a educação sexual. São apresentadas inúmeras razões para a abordagem da educação sexual e para os afetos precocemente, a saber: a curiosidade das crianças face ao tema; a necessidade de se lutar contra os currículos ocultos já que o facto de não se informar ou ignorar questões é, em si, uma forma de educação sexual que importa suprimir e optar pela planificação intencional e adaptada, apostando-se nas dimensões afetivas e relacionais, através do conhecimento do corpo, da promoção da autoestima e do autoconceito das crianças (Pedrosa, 2011).

Para se realizar uma abordagem em educação sexual dever-se-á ter em conta um modelo que vise a promoção da saúde e implique a utilização de estratégias participativas e multidisciplinares, entendendo-se a saúde como o pleno desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Neste sentido, deverá ser colocada a tónica na participação, de forma que aquele possa responder positivamente: (1) às exigências de um ambiente em constante mudança (Martins, 2005); (2) às características dos seus destinatários, não descurando as áreas de interesse e as necessidades próprias de cada idade, estando assim a resposta ajustada ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional e às competências e aprendizagens esperadas para cada nível etário; (3) à família, encarada como instância primeira e determinante na educação para a sexualidade, sendo imprescindível a articulação desta com a escola, através de uma ação concertada, no sentido de "contribuir para uma vivência mais informada, mais gratificante e mais autónoma, logo, mais responsável da sexualidade" (Frade, Marques, Alverca, & Vilar, 2009, p.22); (4) à escola como espaço de socialização, pelo caráter formal, intencional e formativo de que se reveste, devendo contribuir para a construção de um projeto próprio e adaptado a cada realidade concreta, através da colaboração de um corpo docente empenhado, competente e qualificado. Todavia subsistem algumas resistências, receios e obstáculos por parte dos profissionais de educação, que impedem o pleno exercício, apesar do quadro legal e normativo atual legitimar a implementação da educação sexual em meio escolar (Anastácio, Carvalho, & Clément, 2008).

No fundo, procuramos conhecer orientações nacionais e internacionais propostas pelos investigadores desta área com o intuito de reunir suporte para a premissa que orientou o presente estudo: é através da colaboração efetiva escola-família, o mais precocemente possível, que se alcançará uma socialização positiva da criança afastada de mitos e preconceitos e envolvida por princípios e valores pessoais e morais que funcionarão a médio e longo prazo como fatores protetores para o desenvolvimento da criança (Pedrosa, 2011).

Métodos

Esta revisão da literatura teve como ponto de partida uma pesquisa no portal da B-on, com o intuito de refinar o tema e obter as fontes com maior número de entradas na temática educação sexual. Procurou-se recolher um conjunto de artigos de revistas científicas com texto integral e teses focalizando o período de pesquisa nos últimos dez anos (2004-2014), totalizando setenta e um documentos. Foram privilegiados os seguintes portais de acesso aberto: DOAJ (Directory of Open Acess Journals), SciELO Portugal, ERIC (Institute of Education Sciences) e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (portal que facultou o maior número de artigos, alcançando trinta registos consultados), utilizando como descritores de pesquisa: sexuality; sexual education/sex education; sexual health education.

Pudemos verificar que existe uma satisfatória produção científica neste domínio, respeitante aos descritores mencionados, contudo importa também referir que para esta revisão bibliográfica foram adotados inicialmente como palavras-chave de pesquisa os termos: pré-escolar, afetos e sexualidade, sendo que os resultados encontrados foram parcos e residuais (artigos que incidiam sobre as conceções e representações de educadores de infância neste domínio ou teses/relatórios de estágio que abordavam a educação emocional, existindo um relatório referente à implementação de um projeto de educação sexual no pré-escolar com enfoque nas questões da anatomia e conhecimento do corpo). Tal evidência obrigou a uma reformulação dos descritores e a uma nova linha de investigação, sem deixar de ter presente o cerne da mesma que era a educação sexual num cenário de educação para a saúde.

A consulta nesta área, designadamente a nível nacional, recaiu no portal digital da APF (Associação para o Planeamento da Família) e no âmbito europeu acedeu-se ao sítio eletrónico do Parlamento Europeu e da IPPF European Network (International Planned Parenthood Federation). A um nível mais amplo, consultaram-se as plataformas digitais de organizações internacionais como a WHO (World Health Organization), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) e OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico) e portais digitais de organizações de investigação e conhecimento ligados à educação sexual como a SIECUS (Sexuality Information and Education Council of the United States) e a SIECCAN (The Sex Information and Education Council of Canada). Foram ainda consultadas onze fontes bibliográficas em matéria de educação sexual e para os afetos, cuja pesquisa remontou até ao ano 2000.

Resultados

Educação sexual: Um conceito, diversas dimensões

Educação, mais do que um majestoso conceito, é o espaço, a realidade onde tudo se encerra e tudo abarca. Educar é fazer do ato educativo um nascimento, pois a cada momento devemos estar despertos para a novidade e nunca entender a educação como tarefa concluída, sendo um processo e caminho que se constrói e projeta ao longo da vida. A sexualidade é uma dimensão da existência que abrange o ser humano em todas as suas vertentes: biológica, psicológica, emocional, social, cultural, religiosa, manifesta-se sob variadas formas como sejam as emoções, sentimentos, desejos, pensamentos, atitudes, comportamentos e práticas sexuais (Maia, 2010).

Pareceu-nos pertinente iluminar um pouco a nossa reflexão no sentido de uma breve análise e clarificação da díade: educação da sexualidade ou para a sexualidade. Como refere Serrão (2012), mencionando Oliveira (1993), a educação da sexualidade configura-se num conceito de auto-organização, ou seja, como um processo de autoconstrução do indivíduo, em que este encontra significado para as vivências a partir das interações que estabelece com o mundo e os outros. A compreensão que daí decorre leva-o a agir com coerência e autonomia. Como enfatiza Serrão "a aprendizagem ocorre usualmente em processos dinâmicos nos quais os seres vivos são agentes e não atores passivos de informação externa a si próprios" (p.77). Ao longo deste processo de autoaprendizagem, o indivíduo vai incorporando mitos, representações, crenças, receios que resultam de influências sociais e culturais e que, por sua vez, exercem influência na sua expressão sexual. Deste jeito, para que esta aprendizagem se processe de forma consciente e responsável e tais distorções possam ser dissipadas ou derrubadas, a educação para a sexualidade ganha sentido e lugar. Neste âmbito, "a educação para a sexualidade deve revestir-se de Humanidade, onde a relação e o afeto partilhem compromissos e assegurem ao Ser Humano uma determinação livre e responsável" (Assunção, 2011, p. 22).

Em Portugal, os autores do relatório preliminar do grupo de trabalho de educação sexual reconhecem a educação sexual, também intitulada como educação para a sexualidade, como sendo "o processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual" (Sampaio, Baptista, Matos, & Silva, 2005, p.6).

A educação para a sexualidade, na perspetiva de Marques et al. (2002) inscreve-se num quadro de promoção da saúde em contexto escolar, abarcando várias dimensões, a saber: biológica, psicoafetiva, sociocultural, relacional e ética. Frade et al. (2009) reforçam a complexidade e a perspetiva global da educação sexual que compreende a identidade sexual, o corpo e seus fenómenos biológicos, a reprodução, mas também a promoção da saúde sexual e reprodutiva, as manifestações da

sexualidade e a educação para a afetividade. A abordagem multidimensional da educação sexual é também corroborada por Carvalho (2008) que defende que a dimensão biológica e a compreensão dos seus fenómenos, embora fundamental e vital, deve ser complementada pelas dimensões psicológica, sociológica e ética. Por outro lado, a vertente psicológica debruça-se essencialmente sobre a educação para os afetos e a construção de uma sexualidade saudável, enquanto a sociológica e ética contempla as interações sociais e culturais e um conjunto de valores morais e pessoais que condicionam a vivência particular da sexualidade e determinam escolhas e decisões nesse domínio (Rodrigues, 2012).

Vários autores, em particular Zapiain (2000), adotam a nomenclatura educação afetivo-sexual para sublinharem o papel preponderante dos vínculos afetivos e emocionais na construção de uma efetiva educação sexual. Pesem embora as diferenças terminológicas e expressivas, o posicionamento quanto aos seus propósitos e finalidades é certamente comum.

Em suma, importa reconhecer a educação para a sexualidade sustentada no equilíbrio e dinamismo das suas diversas dimensões - a biológica, a afetiva e relacional e a social - numa perspetiva integradora, sendo todas elas essenciais à existência humana e à vivência saudável da sexualidade.

A educação sexual informal: Esfera familiar

O direito e dever de educar para a sexualidade pertence às famílias, sendo o primeiro contexto onde a vida se transmite e se partilha e as relações se constroem. A educação sexual que se realiza em contexto familiar é um processo demorado e rigoroso (que ocorre ao longo de toda a vida) que deve ser alicerçado na responsabilidade, no respeito e tolerância, na assertividade, com vista à satisfação pessoal e relacional (Carvalho, 2008). É certo que é na família que se faz a aprendizagem da sexualidade, através de uma experiência familiar quotidiana que se oferece, das relações de vinculação que aí se desenvolvem (Fonseca, Soares, & Martins, 2006), dos comportamentos que se aprendem por modelagem e dos padrões de comunicação verbal e não verbal que se estabelecem.

Em contrapartida, os estudos internacionais indicam que existe grande insegurança e embaraço por parte dos pais na abordagem das questões da sexualidade, sobretudo no que se refere à quantidade de informação e momento adequados para a divulgar, além de sentirem alguma falta de preparação em termos de conhecimentos científicos e técnicos neste domínio (Anastácio, 2010). Por outro lado, os próprios filhos sentem algum desconforto e constrangimento em tratar, de forma aberta e explícita, este tipo de assuntos com as figuras parentais. Vilar (2005) acrescenta que a educação sexual não pode circunscrever-se exclusivamente ao contexto familiar, sob pena de

perpetuarmos o desconhecimento de algumas matérias ou as restringirmos às famílias mais capacitadas. Mais importa acrescentar sobre este ponto que a disfuncionalidade na família poderá acarretar um maior risco para a criança perante a inexistência de uma abordagem complementar em contexto escolar (segunda instância de socialização).

A educação sexual formal: A escola

A educação em sexualidade definida pela Unesco (2010) sublinha a relevância de uma educação efetiva nesta área, que não se confine somente à responsabilidade parental, mas que deve assumir-se como parte integrante do currículo escolar formal, visando "equipar crianças e jovens com os conhecimentos, habilidades e valores para fazer escolhas responsáveis sobre os seus relacionamentos sexuais e sociais num mundo afetado pelo VIH" (p.3) entre outros aspetos que merecem igualmente a nossa atenção. Estas orientações são dirigidas a profissionais e técnicos da educação e da saúde, com a pretensão de os apoiar na conceção e na implementação de programas e recursos que concorram para o desenvolvimento da educação em sexualidade em contexto escolar. A sua concretização deve ser apropriada à especificidade de cada faixa etária e focada no desenvolvimento do programa dos cinco até aos 18 ou mais anos de idade. Assim sendo, a escola é o contexto favorável para oferecer informação sistematizada, organizada e pertinente sobre a sexualidade e abranger toda a população discente, ampliando os seus conhecimentos e promovendo atitudes e comportamentos decorrentes de escolhas responsáveis e seguras (ME-GTES, 2007). A abordagem em contexto escolar permite ainda fomentar e disseminar "valores éticos universais, como a igualdade entre géneros, a ética do consentimento, da lealdade e da saúde, o prazer compartilhado" (Sánchez, 2012, p.64).

O desenvolvimento de programas de educação sexual é entendido pelo Sexuality Information and Education Council of United States num cenário de educação para a saúde e deve ter como finalidade "a promoção da saúde, da equidade social e de género, a prevenção de doenças" (SIECUS, 2004, p.21). Esta tarefa implica algumas predisposições por parte da escola, nomeadamente o compromisso e o envolvimento com a comunidade, sejam as famílias, as autoridades civis e os representantes religiosos.

A eficácia dos programas passa também pela existência de professores preparados e com formação no campo da sexualidade humana e "especialmente treinados para os princípios e metodologias em educação sexual" (SIECUS, 2004, p.21). Este requisito exige um forte empenho e trabalho apurado por parte dos educadores que os habilite a dialogar abertamente com os alunos, em clima de tolerância, naturalidade, empatia, assertividade, sem recurso a moralismos ou censuras (Nelas, 2010).

A educação sexual: Diretrizes aqui e além-fronteiras

Em Portugal. O sistema educacional contempla a educação sexual num quadro de promoção para a saúde, isto é, empenha-se numa intervenção que assente no desenvolvimento pessoal e social, com uma componente de aquisição de melhor informação e treino de competências, no sentido de capacitar os indivíduos para a mudança efetiva de atitudes e comportamentos (Anastácio, Carvalho, & Clément, 2005).

A aposta na educação para a saúde havia sido um forte compromisso lançado em 1999, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), aquando da publicação do documento Health for all in the 21st century, que enfatiza o papel dos educadores - desde o pré-escolar até ao ensino superior - como sendo fundamentais no "contributo para o desenvolvimento dos indivíduos e no incremento de valores, conhecimentos e competências em matéria de promoção da Saúde" (WHO, 1999, p.155). Nele são definidas metas muito precisas no que toca à educação pré-escolar e à educação no ensino básico e secundário. Assim, concretamente até 2015, pelo menos 50% das crianças em idade pré-escolar e 95% dos alunos do ensino básico e secundário tinham a oportunidade de frequentar estabelecimentos de ensino Promotores de Saúde. No contexto nacional, surge a figura de coordenador de educação para a saúde como responsável na escola pela coordenação dessa área e como dinamizador das linhas de orientação e ação promotoras da Saúde na comunidade educativa (Despacho nº 2506/2007). Posteriormente, a implementação da educação sexual em meio escolar, desde o ensino básico ao secundário, foi integrada nas áreas curriculares, sendo prevista a sua abordagem transversal em todos âmbitos do currículo e estipuladas como finalidades o desenvolvimento de competências, a melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais e a eliminação de comportamentos discriminatórios no campo sexual, com vista à capacitação dos jovens para escolhas informadas e seguras (Lei nº60/2009).

Já em 2010 é definido o enquadramento da educação sexual no currículo escolar e são explicitados os conteúdos, carga horária, parcerias, intervenientes e responsáveis, tipos de formação, de forma a garantir e uniformizar a operacionalização da educação sexual (Portugal. Portaria nº 196-A/2010). Todo o quadro normativo legal existente revela o reconhecimento da educação sexual, a premência e o caráter obrigatório da sua inclusão nos projetos educativos das escolas.

A Nível Internacional. O panorama internacional evidencia discrepâncias assim como pontos de sintonia e analogia na implementação da educação sexual em meio escolar. Em países como Finlândia, Alemanha, Bulgária, Japão o desenvolvimento da educação sexual é concomitante com os primeiros anos de escolaridade obrigatória, ao passo que na Dinamarca, Polónia e Espanha a contemplam a partir dos 12/13 anos (período da adolescência) (IPPF, 2006). As abordagens mais tardias acontecem na Itália (14/19 anos) e nos Estados Unidos (ensino secundário) (Knowles, 2012). Em

contrapartida, na Bélgica, França, Grécia, Luxemburgo, Irlanda, Suécia (IPPF, 2006), Austrália (Walsh & Mitchel, 2011), Chile (Matos et al., 2009) e Brasil (Gomes, 2014) a implementação ocorre a partir dos cinco/seis anos, com caráter obrigatório nos primeiros seis países, já na Holanda é mais precoce (quatro anos), com enfoque nos aspetos do conhecimento do corpo, autoimagem e relações interpessoais conforme o programa Relationships & Sexuality (Beaumont & Maguire, 2013).

Relativamente às perspetivas orientadoras da implementação da educação sexual, a biológica e preventiva assume um realce demarcado na maioria dos países, sendo os conteúdos tratados no âmbito das disciplinas de Biologia e Educação para a Saúde, por professores das áreas de conhecimento, sendo coadjuvada por técnicos de saúde na Noruega, França, Holanda e Austrália ou ainda através do estabelecimento de parcerias com centros ou associações para o planeamento familiar (Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Alemanha, Grécia, Reino Unido) como referem Beaumont e Maguire (2013). Nas quatro maiores cidades da Noruega algumas aulas são ministradas por uma organização de estudantes de Medicina (MSO) (IPPF, 2006).

No que concerne às temáticas abordadas em França, Espanha, Japão (Marinho, Anastácio, & Carvalho, 2011), Canadá (McKay, 2010) e Brasil (Gomes, 2014) os programas educativos focalizam aspetos preventivos relativamente à gravidez na adolescência, às infeções sexualmente transmissíveis (IST), em concreto ao VIH/SIDA. De assinalar que nos Estados Unidos os currículos de educação sexual agrupam-se em dois tipos de programas: os que promovem a abstinência (abstinence-only) e outros mais globais (abstinence-plus) que defendem a abstinência e se revelam mais permeáveis à discussão de temáticas como a contraceção, a gravidez não desejada e as IST. No seguimento do acima referido, Marinho, Anastácio e Carvalho (2011) salientam que, embora a tónica seja colocada na apologia da abstinência, existe uma política promotora, uma prevalência e um maior investimento financeiro nos programas abstinence-only.

A vertente psicossocial da educação sexual, com enfoque nos aspetos emocionais, relacionais, culturais e éticos, é explorada, em países como a França, Alemanha, Bélgica, Holanda e Suécia, por professores das áreas de Educação para a Cidadania (Bélgica e Luxemburgo), Ética (Alemanha), Formação Pessoal e Social (Irlanda e Inglaterra), Educação Religiosa (Alemanha, Luxemburgo e Irlanda) ou sendo da responsabilidade de todos os professores como acontece em França e na Suécia (IPPF, 2006).

No tocante ao envolvimento dos pais no desenvolvimento da educação sexual, na Áustria este é efetivo e traduz-se na sua participação em conferências e na divulgação de materiais pedagógicos usados nas aulas. Na Polónia, a educação sexual é abordada numa perspetiva filosófica (e não biológica) de transmissão dos valores tradicionais e valorização dos papéis familiares, com a nomenclatura de Educação para a Vida Familiar, dado que a sexualidade é assunto tabu (IPPF, 2006).

Na implementação da educação sexual na Europa, apesar de vigorar a metodologia tradicional, ensino através de aulas formais e expositivas, é utilizado um leque variado de abordagens. Neste sentido, importa mencionar que a aplicação de técnicas interativas e participativas, em específico, apresentações, debates, jogos e problemas, teatros e jogos dramáticos (role playing) são essenciais nas abordagens realizadas na Finlândia, França, Luxemburgo e Holanda. Os meios convencionais de comunicação (rádio, televisão e imprensa) e recursos audiovisuais e multimédia (filmes, vídeos, internet) são materiais pedagógicos utilizados em França, Dinamarca, Grécia e Holanda (IPPF, 2006).

A educação pelos pares é uma estratégia promotora de ensino-aprendizagem valorizada na Suécia, e países como a Finlândia e a Alemanha privilegiam os grupos de trabalho/discussão (IPPF, 2006). Por sua vez, na Dinamarca aposta-se no convite a prostitutas, homossexuais e indivíduos com SIDA para relatarem e partilharem com os alunos as suas experiências de vida. Em Espanha e em Itália são organizados workshops para a exploração destas temáticas (Beaumont & Maguire, 2013). No Brasil recorre-se frequentemente à dinamização de palestras apresentadas por profissionais de saúde (Aquino & Martelli, 2012).

Na Europa sobressaem variações, quer entre países, quer entre as regiões de um mesmo país. Os programas de educação sexual mais abrangentes e com maior eficácia são desenvolvidos nos países nórdicos e do Benelux (Bélgica, Holanda, Luxemburgo), ao passo que nos países da Europa do sul e do leste estes apresentam menor eficácia e mais limitações, ou são praticamente inexistentes (Chipre, Itália, Polónia), com exceção para Portugal e Espanha (Beaumont & Maguire, 2013).

A Pertinência da Educação Sexual no Pré-Escolar

No seguimento do acima exposto, há pontos que importa destacar e questões a levantar. A educação sexual parece ser condição indispensável para se alcançar o bem-estar e a saúde, encontrando sustentação num quadro jurídico e normativo internacional através da sua promoção e do desenvolvimento em meio escolar.

O enquadramento legal português, cujas alterações e reformulações datam de 2009 (Lei nº 60/2009 e sua regulamentação com a Portaria nº 196-A/2010), clarifica a aplicação da educação sexual em meio escolar num quadro de educação para a saúde. Ressaltamos a omissão da educação pré-escolar neste processo, pese embora as OCEPE sublinhem a relevância desta abordagem integrada na vertente da educação para a cidadania e estudos empíricos neste domínio enfatizem a promoção da educação para a sexualidade e afetos desde a primeira infância. Este é um período favorável para educar as crianças em matéria de sexualidade (Eyre & Eyre, 1998; Hokusawa, 1993; Luk, 2005; Roffman, 2002; Woody, 2002, citados por Lai, 2005), pelo facto de que nesta

idade as crianças manifestam uma curiosidade natural e gostam de questionar sobre todos os aspetos da vida, incluindo sobre sexualidade (Lahaye & Lahaye, 1998; Ming Pao Local News, 2000, citados por Lai, 2005). Para Opper (1996) citado por Lai (2004) "a primeira infância é uma etapa formativa com significativas influências nos valores e comportamentos futuros" (p. 2). Pelos quatro ou cinco anos, as crianças adquirem um conjunto de perceções da vida através das relações que vão desenvolvendo e, tais relações constituem marcos decisivos, "lições cognitivo-emocionais", que são o alicerce de toda a aprendizagem subsequente.

No contexto do pré-escolar, as interações que as crianças estabelecem com os educadores e seus pares vão-se complexificando e, à medida que os educadores vão respondendo aos seus gestos, curiosidade, inquietações, através da comunicação verbal e do jogo simbólico, as crianças vão estruturando as suas emoções e os seus pensamentos, tomando consciência de si mesmas (Wieder & Greenspan, 2002). É ainda neste contexto que é proporcionada à criança a descoberta do seu corpo e da sua importância, do respeito pelo mesmo e pela pessoa do outro. Outras valiosas conquistas são ainda a aceitação da sua identidade e o reconhecimento do papel do homem e da mulher, aprendendo a apreciar a riqueza da sexualidade que influencia toda a nossa personalidade e toda a nossa vida (Cortesão, Silva, & Torres, 2005).

Re (2007) defende que os conteúdos de educação para a sexualidade em idade pré-escolar passam por quatro grandes áreas: conhecimento e valorização do corpo, relações interpessoais, identidade sexual e reprodução humana. O questionamento por parte da criança sobre a temática da sexualidade desencadeia uma procura de respostas que satisfaçam as suas necessidades, que se pretendem claras e pertinentes com vista a um desenvolvimento afetivo e sexual saudável. O autor sugere ainda que se promova uma apropriação adequada do seu corpo e da sua sexualidade, incluindo a autovalorização e a autoestima. Alguns autores apelam mesmo à educação para a sexualidade abordada no currículo da educação de infância como um tema transversal (tal como a educação para a saúde) o que irá permitir esclarecer dúvidas e contrariar estereótipos discriminatórios presentes no quotidiano das crianças (Cortesão et al., 2005).

Por outro lado, importa desafiar os pais para um envolvimento efetivo na ação educativa, assumindo-se como verdadeiros parceiros, em projetos de educação e, em particular, nos de educação sexual. Tal desafio incitará ainda a promoção de competências parentais de forma transversal à comunidade em geral. Esta colaboração é algo que naturalmente se desenvolve no espaço educativo do pré-escolar, pois nesta etapa de educação os docentes privilegiam bastante esta interação, estabelecendo com os pais uma relação muito próxima e de confiança, a qual se materializa na participação daqueles em atividades e iniciativas escolares do quotidiano dos seus filhos (Marques, 2001). Estas parcerias positivas permitem, por um lado, obter dos pais uma informação e conhecimento mais precisos acerca das necessidades da criança e, por outro,

possibilita ao educador um maior investimento na partilha e negociação com os pais, com vista a uma aprendizagem das crianças pela interação e participação (Siraj-Blatchford, 2004).

Torna-se importante enfatizar o papel da educação pré-escolar dentro do sistema educativo, cuja ação está imbuída de uma intencionalidade educativa, mas configurada numa singularidade própria, e que se baseia na valorização da criança e na promoção do seu desenvolvimento, no respeito pelo seu ritmo e estilo de aprendizagem. Logo, existindo um currículo mais aberto e flexível que não se centre nos resultados académicos finais ou no cumprimento de metas programadas, a educação pré-escolar está mais recetiva para a abordagem de temáticas diversificadas e multidimensionais (e menos sistematizadas) e liberta do peso institucional da avaliação formal que é inerente aos restantes níveis de ensino (Serra, 2004). Assim sendo, existe um clima mais favorável ao desenvolvimento de projetos inovadores, designadamente no âmbito da sexualidade e dos afetos, um menor constrangimento por parte dos educadores para aceitar experiências desafiadoras, potenciando um envolvimento mais natural, descontraído e efetivo das famílias para a implementação dessas iniciativas.

A preocupação com a educação sexual nas escolas é crescente e real, mas carece de um maior investimento e da criação de sinergias favoráveis ao seu desenvolvimento. Assim, parece ser necessário investir na qualificação dos educadores quer através da formação académica inicial, quer ao longo do percurso profissional (salvaguardada e contemplada pelos normativos legais vigentes), no sentido da sua capacitação que minimize receios e constrangimentos.

Entendendo a educação pré-escolar como a "primeira pincelada numa tela" onde os afetos, o desenvolvimento sexual, a igualdade de género, a cidadania, o *empowerment* das famílias aparecem como fundamentais no seu contexto formal de aprendizagem, importa continuar a caminhada no sentido de se procurarem as melhores soluções e oportunidades para promover o acesso à educação para os afetos e para a sexualidade desde tenra idade. Porém, mantemos em aberto duas questões delicadas neste âmbito: a inclusão no desenho dos currículos escolares ou a sua abordagem interdisciplinar e transversal e ainda o livre arbítrio e a decisão das escolas relativamente à forma de implementação da educação sexual.

Referências

Anastácio, Z. (2010). Educar para a sexualidade saudável: quem e que contributos? Paper presented at *II Congresso de Pedagogia – Sexualidade e Educação para a Felicidade* (p. 17), Braga.

Anastácio, Z., Carvalho, G., & Clément, P. (2005). Concepções dos professores de 1º CEB sobre o contributo da Educação Sexual para a promoção da saúde e sua relação com a formação. Paper presented at the *2º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*, Braga.

Anastácio, Z., Carvalho, G., & Clément, P. (2008). Portuguese Primary School Teachers' Conceptions and Obstacles to Sex Education in Classroom. Paper presented at the *Conference of European Researchers in Didactics of Biology (ERIDOB)*, Londres.

Aquino, C., & Martelli, A. C. (2012). Escola e educação sexual: uma relação necessária. Paper presented at the *IX Seminário ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Rio Grande do Sul.

Assunção, M. S. (2011). *Escola e Sexualidade - uma nova orientação educativa,* PhD Thesis, Universidade Portucalense, Porto.

Beaumont, K., & Maguire, M. (2013). *Policies for Sexuality Education in the European Union*. Brussels: European Parliament. Disponível em http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2013/462515/IPOL-FEMM_NT(2013)462515_EN.pdf.

Carvalho, C. S. (2008). *Guia da Educação da Sexualidade*. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã.

Cortesão, I., Silva, M. A., & Torres, M. A. (2005). *Educação para uma Sexualidade Humanizada - Guia para Professores e Pais*. Porto: Edições Afrontamento.

Fonseca, M., Soares, I., & Martins, C. (2006). Estilos de vinculação, orientações para o trabalho e relações profissionais. *Psicologia*, 20(1), 187-208.

Frade, A., Marques, A. M., Alverca, C., & Vilar, D. (2009). *Educação sexual na escola: guia para professores, formadores e educadores*. Disponível em https://educacaosexualidade.files.wordpress.com/2011/12/educac3a7c3a3o-sexual-na-escola-guia-para-professores-formadores-e-educadores.pdf.

Gomes, M. R. (2014). *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasilia: Edições Unesco Brasil.

IPPF, E. N. (2006). *Sexuality Education in Europe: a reference guide to policies and practices*. Brussels: Wendy Knerr. Disponível em http://www.ippfen.org/Resources/Publications?page=1.

Knowles, J. (2012). *Sex Education in the United States*. New York: McCormick Library, Planned Parenthood Federation of America. Disponível em https://www.plannedparenthood.org/files/3713/9611/7930/Sex_Ed_in_the_US.pdf.

Lai, Y. C. (2004). Teachers´ Perceptions of Teaching Sex Education in Hong Kong Preschools: a pilot study. Paper presented at the *AARE Annual Conference, Melbourne*, Australia.

Lai, Y. C. (2005). An Exploratory Study of Parents' Perceptions of Teaching Sex Education in Hong Kong Preschools. Paper presented at the *AARE Annual Conference*, Parramatta, Australia.

Maia, A. C. (2010). Conceito amplo de sexualidade no processo de educação sexual. *Revista de Psicopedagogia on line, 10*. Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br.

Marinho, S., Anastácio, Z., & Carvalho, G. S. D. (2011). Desenvolvimento e implementação de Projectos de Educação Sexual - análise das dimensões biológica, psicológica e social da sexualidade. In *VI Congresso Internacional de Saúde, Cultura e Sociedade* (pp. 140-166), Chaves. Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural (AGIR).

Marques, A. M., Vilar, D., & Forreta, F. (2002). *Os afetos e a sexualidade na educação pré-escolar - um guia para Educadores e Formadores* (1ª ed. Vol. 23). Lisboa: Texto Editores.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença

Martins, M. C. (2005). A promoção da saúde: percursos e paradigmas. *Revista de Saúde Amato Lusitano*, 22, 42-46.

Matos, M. G., Reis, M., Ramiro, L., Borile, M., Berner, H., Vásquez, S. (2009). Educação sexual em Portugal e em vários países da América Latina. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10, 149-158.

McKay, A. (2010). *Sexual Health Education in the Schools: questions and answers*. Toronto: SIECCAN.

ME-GTES. (2007). *Relatório Final do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: Disponível em www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/relatorio_final_gtes.pdf

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação, Ministério da Saúde, APF, & CAN. (2000). *Educação sexual em meio escolar: Linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Saúde.

Nelas, P. (2010). *Educação sexual em contexto escolar: uma intervenção contra a vulnerabilidade na vivência da sexualidade adolescente*. PhD Thesis, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Pedrosa, E. P. (2011). La educación sexual en la etapa infantil. *CENoposiciones*, 10, 38. Disponível em http://cenoposiciones.com/docs/files/2011_edinfantil_10_13.pdf website: www.cenoposiciones.com/docs

Portugal. *Despacho nº 2506/2007 de 20 de Fevereiro de 2007*. Diário da República nº 36 – II Série (pp. 4427). Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal. Lei nº 60/2009 de 6 de agosto de 2009. Diário da República, nº 151- I Série A (pp. 5097). Lisboa: Assembleia da República.

Portugal. *Portaria nº 196-A/2010 de 9 de abril de 2010*. Diário da República, nº 69, Série I (pp. 1170). Lisboa: Ministérios da Saúde e da Educação.

Re, M. I. (2007). *Educação Sexual na Infância (Um desafio possível).* Buenos Aires: Ediba Europa.

Rodrigues, C. M. (2012). *Prática de ensino supervisionada - Mestrado em ensino do 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. Disponível em http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/1326/1/PEB%20-%20Celina%20Maria%20P%20Rodrigues.pdf.

Sampaio, D., Baptista, M. I., Matos, M. G., & Silva, M. (2005). *Relatório Preliminar - Grupo de Trabalho para a Educação Sexual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sánchez, F. L. (2012). Educación sexual en la família y la escuela. *ELO - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 19, 63-74.

Schindhlem, V. G. (2011). A sexualidade na educação infantil. *Revista Aleph Infâncias*, 16, 1-17. Disponível em http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art9.pdf.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Serrão, D. (2012). Educar a sexualidade ou educar para a sexualidade. *ELO - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 19, 75-82.

SIECUS. (2004). *Guidelines for Comprehensive Sexuality Education: kindergarten through 12 Th grade* (3ª ed.). Wasghinton: Sexuality Information and Education Council of United States.

Silva, S., Matos, J. C., & Correia, J. (2010). Dialogicidade da Educação: possibilidade de intervenção consciente da realidade. *Saber & educar (edição em linha)*, 15, 8. Disponível em http://revista.esepf.pt/

Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (org), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editora.

UNESCO (2010). Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade – uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde. Paris. Retirado em 26/Dez/2013. Disponível em www.unesco.org/aids.

Vilar, D. (2005). A educação sexual faz sentido no actual contexto de mudança? *Educação Sexual em Rede*, 1, 8-15.

Walsh, J., & Mitchell, A. (2011). Catching on Early - Sexuality Education for Victorian Primary Schools. Disponível em http://education.vic.goc.au/studentlearning/teachingresources/health/sexuality/

WHO. (1999). *Health 21: the health for all policy framework for the WHO European Region*. Disponível em

http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/health21-the-health-for-all-policy-framework-for-the-who-european-region.

Wieder, S., & Greenspan, S. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek (org), *Manuel de investigação em educação de infância* (pp. 167-190). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zapiain, J. G. (2000). Educación afectivo sexual. *Anuario de Sexologia*, 6, 41-56.

Autoras

Carina Parente, Maria do Carmo Cunha
Gabinete Atendimento à Família, Agrupamento de Escolas Monte da Ola – JI de Mazarefes. Email: caps@gaf.pt

Luisa Santos
Instituto Politécnico de Viana do Castelo/Escola Superior de Saúde, Portugal

12| ANALISANDO RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS NO CONTEXTO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Cristina M. Varela, Gabrielle Pedra, Joanalira C. Magalhães, Luciana Kornatzki, & Paula R. C. Ribeiro

Contexto

Neste artigo temos como fundamentação teórica os estudos queer e a análise cultural constitui o nosso método de análise. Objetivamos realizar o levantamento da produção de recursos educativos digitais (RED) realizada na primeira oferta do Vídeo-curso "Educação para a Sexualidade: Dos Currículos Escolares aos Espaços Educativos" (2015/2) e analisar alguns desses RED produzidos.

O Vídeo-curso "Educação para a Sexualidade" é uma atividade do "Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola" (GESE), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e tem como proposta discutir e problematizar questões relacionadas com os corpos, géneros e sexualidades de modo a contribuir para a formação de profissionais da educação, visando o enfrentamento da homofobia e do sexismo. Um dos critérios para a conclusão e certificação do vídeo-curso é a produção de um RED.

Nesta primeira oferta foram produzidos 26 RED, classificados em vídeos, apresentações em *PowerPoint* ou histórias infantis, relacionados com as temáticas propostas pelas vídeo-aulas. Foi possível classificá-los, ainda, conforme o objetivo proposto: apresentar um conteúdo, realizar uma simulação, propor um exercício ou com uma abordagem mista. Apresentamos também, em específico, a análise de três RED a partir da utilização dos seguintes critérios e operadores de análise: conteúdo visual e imagético, conteúdo sonoro (no caso de vídeo), ambientes de cena/espaço

Varela, C.M., Pedra, G., Magalhães, J.C., Kornatzki, L., & Ribeiro P.R.C. (2017). Analisando recursos educativos digitais no contexto de um curso de formação de professores/as. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 145 – 156). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

social, temáticas, sendo tais critérios aplicados de acordo com as especificidades dos RED selecionados.

Entendemos que os RED se configuram como um artefacto cultural que pode possibilitar discussões sobre corpos, géneros e sexualidades, inserindo a educação para a sexualidade nos currículos escolares, bem como em qualquer espaço educativo.

Notas introdutórias

Por meio dos processos educativos que decorrem das relações humanas produzimo-nos como sujeitos, determinados a partir daquilo que a cultura, a história e a sociedade nos oferece. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na produção e reprodução das normas, valores e padrões relacionados com a sexualidade, os corpos e os géneros. Nas palavras de Miskolci (2013) "[...] é no ambiente escolar que os ideais coletivos sobre como deveríamos ser começam a aparecer como demandas e até mesmo como imposições, muitas vezes de uma forma muito violenta" (p. 41). Os/as profissionais que atuam nos espaços escolares, como nos demais espaços educativos, precisam, portanto, de problematizar as suas verdades e atuarem a partir de processos educativos que desconstruam essas normas, valores e padrões que regulam as relações humanas, respeitando assim as diferenças e diversidades.

A formação de educadores/as, no âmbito da educação para a sexualidade, configura-se como uma alternativa para possibilitar a esses/as profissionais a problematização e a desconstrução de visões sobre o que seja normal e anormal, evidenciando os processos que produziram esses padrões de ser e viver como formas de existência válidas/inválidas e possíveis/impossíveis.

O Vídeo-curso "Educação para a Sexualidade: Dos Currículos Escolares aos Espaços Educativos" enquadra-se nessa proposta de formação de educadores/as em busca de pensar outras possibilidades de existência, reconhecendo e respeitando a diferença e a diversidade, bem como atuando no combate à homofobia e a outras formas de violência. Como uma das atividades avaliativas deste curso, é necessária a produção de um Recurso Educativo Digital (RED) pelos/as cursistas, a partir das temáticas discutidas no vídeo-curso, para ser utilizado nos espaços escolares. Na primeira oferta do vídeo-curso, que ocorreu no segundo semestre de 2015, foram produzidos um total de 26 RED. Sendo assim, temos como objetivos apresentar o levantamento da produção de RED realizada nessa primeira oferta do vídeo-curso e analisar algumas dessas produções. Para tanto, temos como perspectiva teórica os estudos *queer* e a análise cultural que nos fornece algumas estratégias metodológicas para a análise empreendida.

Dialogando com os estudos queer e com a análise cultural

A proposta queer pensa as sexualidades e os géneros como construções culturais e políticas. Partindo desse pressuposto, podemos entender que "a Teoria Queer mostra que identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais" (Miskolci, 2009, p. 175). Nesse sentido, para que nos tornemos parte da cultura e possamos estabelecer relações com os diferentes sujeitos, precisamos entrar nas normas de inteligibilidade de género e sexualidade, sendo então a heteronormatividade a norma estabelecida, e aqueles que estão às margens dela, os sujeitos ditos anormais.

Assim, a proposta da teoria queer rejeita os valores morais violentos que instituem a abjeção – a fronteira entre os que são socialmente aceites e os que são relegados ao desprezo e humilhação – (Miskolci, 2013), questionando a heteronormatividade e evidenciando os processos culturais e históricos que produzem e instituem a norma socialmente aceite/reconhecida. A proposta queer possibilita-nos desconfiar das normas de inteligibilidade que regulam corpos, géneros e sexualidades, promovendo o reconhecimento de formas de ser e viver entendidas na cultura como ilegítimas. Queer desafia-nos a duvidar das nossas certezas e pensar sempre em outras possibilidades, outras existências, porém não apenas pensá-las, mas também produzi-las.

Partindo desta perspectiva, considera-se fundamental olhar para os RED produzidos pelos cursistas que concluíram a primeira oferta do vídeo-curso "Educação para a Sexualidade". Os estudos queer contribuem para problematizar as concepções de corpos, géneros e sexualidades que permeiam as narrativas desses materiais, de modo a desnaturalizar os processos culturais e sociais engendrados na nossa cultura.

Além da teoria queer, enquadrada neste trabalho como fundamentação teórica, utilizamos subsídios da análise cultural que nos possibilita compreender a "realidade" como uma produção que se dá por meio de práticas linguísticas. Nas palavras de Costa (2010) "a linguagem, as narrativas, os textos, não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso instituem as coisas, inventando a sua identidade" (p. 133). Desse modo, ao serem produzidos pelos/as cursistas, os RED atuam também na constituição desses sujeitos, bem como atribuem sentidos e significados para as temáticas em discussão, permitindo assim, a consolidação de práticas de educação para a sexualidade.

A partir da análise cultural, podemos também entender que o vídeo-curso atua, de modo geral, na própria produção da cultura, mas também se dá por meio dela. Ao considerarmos os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos para as questões relacionadas com os corpos, géneros e sexualidades, levamos em consideração que esses processos se dão pelo uso da linguagem. Porém, esta é sempre uma produção cultural, inserida em contextos sociais determinados, por isso é que a linguagem pode

ser entendida como polissémica ao derivar da relação entre sujeitos, signos e contextos (Rocha et al., 2010). Para Moraes (2015) é fundamental que se empreenda uma análise cultural preocupada "com as conjunturas dadas pelas próprias práticas sociais objeto do estudo, que passa por um tipo de reflexão que inclui as interrelações de todas essas práticas, buscando suas regularidades, isto é, os padrões que nelas se repetem e, também, o que representa as rupturas desses padrões" (Moraes, 2015, p. 7). Assim, ao escolhermos esse método, estamos a procurar tanto as regularidades, quanto as rupturas que se dão nas práticas sociais analisadas. No caso deste trabalho, as regularidades e rupturas apresentadas nas narrativas encontradas nos RED analisadas.

Contextualizando o campo de análise

O vídeo-curso "Educação para a Sexualidade: dos currículos escolares aos espaços educativos" tem como proposta discutir e problematizar questões relacionadas com os corpos, géneros e sexualidades de modo a contribuir na formação de profissionais da educação. O curso é composto por 11 vídeo aulas, que abordam temas como: identidades de género, identidades sexuais, violência de género, identidade, diferença, diversidade, sexting, VIH/AIDS(SIDA), história da educação para a sexualidade, currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP) e médias em suas diferentes articulações. A proposta é oferecida totalmente na modalidade à distância, em uma plataforma digital, sendo indicado aos/às cursistas que devem assistir às 11 vídeo-aulas, bem como participar de 4 fóruns de discussão, de modo a promover o diálogo e a socialização das considerações elaboradas pelos/as cursistas sobre os temas presentes nas vídeo-aulas.

Para a conclusão e certificação do vídeo-curso é necessária, além a participação nos fóruns, a produção de um artefacto cultural, no caso da proposta elencada pelo vídeo-curso, um Recurso Educativo Digital (RED). Tal proposição tem o intuito de estimular o desenvolvimento de recursos digitais que possam colaborar e fomentar propostas de projetos de educação para a sexualidade nos diferentes espaços educativos aos quais os/as cursistas estão vinculados/as.

Entendemos por Recurso Educativo Digital (RED) todo e qualquer recurso produzido com o apoio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), voltado a subsidiar processos de ensino e aprendizagem. Podemos considerar como RED um jogo de videojogo ou computador, um vídeo, uma apresentação de *slides*, um clipe musical, enfim, todo e qualquer artefacto produzido a partir das TDIC para promoção de processos educativos. Assim, ao considerarmos que o mundo contemporâneo é permeado pelas TDIC, é fundamental pensarmos em propostas educativas que se utilizem do potencial educativo presente nessas tecnologias.

Levantamento dos RED produzidos no espaço do vídeo-curso

Selecionamos para análise neste capítulo a produção de RED encaminhada pelos cursistas que concluíram a primeira turma do vídeo-curso "Educação para a Sexualidade", do segundo semestre do ano de 2015. Ao todo foram certificados/as 36 cursistas que realizaram todas as demandas do vídeo-curso. Neste contexto, foram encaminhados como propostas de Trabalho Final 26 RED, sendo que alguns/as cursistas optaram por realizar o trabalho em duplas.

Para orientar as análises estabelecidas neste artigo, optamos por selecioná-los e classificá-los de acordo com 3 quesitos identificados por nós como relevantes: 1) o recurso digital utilizado para criar o RED (*PowerPoint*, vídeo, etc.); 2) as temáticas apresentadas nos RED de acordo com sua relação com os temas das vídeo-aulas; e 3) a classificação[1] dos tipos de RED apresentados, a partir do seu objetivo de uso/aplicação, sendo estes: conteúdo (fundamentação teórica para ensinar/transmitir conhecimentos), realizar simulação (vivenciar experiências, emoções e sensações por meio de mensagens simbólicas e poéticas), exercício (espaços/atividades para treinamento de habilidades e conhecimentos) e misto (junção de duas ou mais das categorias anteriores).

O recurso digital mais apresentado na composição dos RED foi o *PowerPoint* (n=12), seguido pelo recurso de vídeo (n=6), *Prezi* (n=2), *Blog* (n=2), *Word* (n=2) e outros (n=2). As temáticas apresentadas pelos RED, relacionadas com as vídeo-aulas, foram as seguintes: Educação para a Sexualidade (n=7); Diversidade (n=4); *Sexting* (n=3); Identidade sexual e de género (n=3); Violência de gênero (n=2); Corpos (n=1); HIV/AIDS (n=1); Artefactos culturais (n=1) e os RED cujo arquivo ou *link* não abriu (n=4). Os RED categorizados na temática Educação para a Sexualidade foram aqueles que apresentavam aspectos de diferentes vídeo-aulas que compunham o curso, portanto não estavam restritos a uma temática em específico.

Por fim, classificamos os RED segundo o seu tipo de uso/aplicação sendo eles: conteúdo (n=11); simulação (n=7); exercício (n=2); mistos (n=3); e não identificados/arquivos corrompidos (n=3).

Entendemos que a elaboração de diferentes artefactos por esses sujeitos possibilitou não apenas a apropriação dos conceitos vinculados ao vídeo-curso, mas também a produção de sentidos e significados que se deram a partir de seus contextos culturais específicos.

[1] A presente categorização foi desenvolvida pelas autoras, com inspiração na proposta apresentada no site: Recursos Educativos Digitais. Link: http://recursoseducativosdigitais.blogspot.com.br/p/o-nosso-conceito-red.html

Analisando alguns RED

Empreendemos um exercício de análise a partir de 3 produções, relacionadas com diferentes categorias, segundo os critérios de classificação anteriormente apresentados. Optamos por selecionar três recursos com temáticas e formatos diferentes: uma apresentação em *PowerPoint* sobre artefactos culturais, um vídeo sobre corpos e um livro digital sobre sexting. A análise desses RED embasou-se na análise cultural e nos estudos queer, levando em consideração a linguagem ou as narrativas empregadas nos trabalhos, suas regularidades e rupturas, isto é, que práticas da diferença foram possíveis serem vistas/visibilizadas.

O primeiro RED analisado foi classificado como de conteúdo, produzido no formato *PowerPoint* e apresentou a discussão da vídeo-aula "Sexualidades, Géneros e Médias: Discutindo os Artefactos Culturais como Espaços Educativos". Intitulado "Discutindo as Questões de Géneros e Sexualidade a Partir de Artefactos Culturais", este recurso teve por objetivo problematizar os artefactos culturais mediáticos enquanto instâncias que educam.

O material produzido e apresentado nesse recurso preocupa-se diretamente em olhar para os desenhos animados que circulam pelo imaginário infantil, problematizando como estes são formas capazes de ensinar determinadas construções sociais sobre os corpos, géneros e sexualidades. Nesse sentido, Rocha et al. (2011) auxilia-nos na compreensão da necessidade de analisar esses artefactos quando coloca que "As práticas sociais produzem modos de vida e modificam-nos com o passar do tempo. Isso leva-nos a compreender uma estrutura social através da leitura de seus produtos culturais e da observância de suas circunstâncias de criação e circulação" (Rocha et al., 2011, p. 2).

Entendemos dessa forma que a proposta desse recurso foi, principalmente, proporcionar um espaço entre outros/as educadores/as para problematizar o conteúdo dos desenhos animados assistidos por crianças e adolescentes, de modo a potencializar práticas de educação para a sexualidade que se utilizem desses recursos para questionar as masculinidades e feminilidades que permeiam essas narrativas. Assim, o RED apresenta alguns desenhos clássicos da Disney para pensar como estão representadas as feminilidades e masculinidades vivenciadas nos personagens das princesas e príncipes desses contos. Personagens, em sua grande maioria, citados pela autora do RED como brancos, heterossexuais, com corpos magros apresentando determinado padrão de beleza. Para a autora do recurso, esses desenhos acabam por reafirmar entre as crianças determinados modos de ser homem e mulher na sociedade.

Segundo Butler (2014) o "Género é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas género pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados" (p. 253). Nesse sentido, problematizar os géneros presentes nos desenhos animados,

como se faz nesse RED, é uma forma de se procurar a desconstrução e desnaturalização desse discurso normativo que permeia as narrativas das princesas e dos príncipes nos contos de fadas.

A autora deste RED ainda aponta para novas produções que apresentam em suas narrativas diferentes representações de personagens que rompem com as normas de géneros. São exemplos trazidos o conto de fadas *Shrek* e os desenhos da personagem *Peppa Pig*. Em ambos os exemplos a personagem feminina é entendida como alguém que rompe com o espaço social designado para as mulheres. Nos desenhos da *Peppa*, há ainda discussões que abordam questões de género, como a divisão do trabalho doméstico e as relações familiares.

Ao compreendermos que a "matriz cultural por meio da qual a identidade de género se torna inteligível exige que certos tipos de 'identidade' não possam 'existir'" (Butler, 2015, p. 44), pensar nessas novas propostas de desenhos animados é fundamental para que se possam construir práticas educativas que possibilitem desconstruir os atributos de género, por meio da análise desses desenhos, permitindo que outros modos de vivenciar as masculinidades e feminilidades passem a configurar em diferentes espaços sociais.

O RED analisado dessa maneira, apresenta algumas rupturas e regularidades em relação aos discursos que se apresentam em seu material. Dentre as rupturas, destacamos a proposta em si desenvolvida ao propor que se analise e problematize os desenhos animados que permeiam o imaginário infantil, afirmando que é necessário repensarmos esses desenhos e desconstruirmos algumas verdades neles reproduzidas. Porém, ainda que a autora demonstre em suas análises que existem outros desenhos como o do *Shrek* e da *Peppa Pig* com narrativas que problematizem a constituição binária dos géneros, bem como os padrões de beleza, ainda estamos reproduzindo relações heterossexuais e famílias muito próximas da constituição da família dita "normal".

O segundo RED analisado trata-se de um vídeo, classificado como simulação. O trabalho foi postado no YouTube, intitulado como "A Infância de Uma Menina Obesa", dividido em dois períodos distintos que discutem as questões de corpo, relações humanas, infância, adolescência e padrões de beleza. A parte inicial do vídeo traz a narrativa de uma menina que desde muito nova é obesa. Entretanto, ela só se depara com essa forma de olhar para si depois de ir para escola, local que demarca diferenças transmitidas também por outras instâncias sociais. Nessa direção, concordamos com Miskolci (2013) ao afirmar que "o processo educativo e a reprodução social estão intrinsecamente ligados. Uma reprodução que, infelizmente, tende a incutir e disseminar valores preconceituosos que engendram formas diversas de desigualdade social" (p. 70). É a partir da escola que a personagem começa a perceber-se como alguém fora dos padrões aceites. Neste espaço chamam-na de "balofa", produzindo xingamentos e, como consequência, ela passa a olhar desse modo para o seu corpo e,

com isso, passa a tentar regulá-lo e controlá-lo. No decorrer dessa fase, o enredo é envolvido por música mais emotiva e uma série de imagens que causam emoções relacionadas com a tristeza, possibilitando contextualizar a história.

No segundo momento do vídeo há uma nova fase, em que a personagem passa por uma aceitação ao mostrar-se feliz consigo mesma, ao perceber que sempre foi linda. Não importava mais o que as demais pessoas pensavam a seu respeito, mas sim o que ela achava de si mesma. Esta é uma fase de aceitação e de mudança, de relações respeitosas por parte das demais pessoas. Esta fase mostra que cada pessoa é bonita à sua maneira, seja ela magra ou gorda. A segunda música que acompanha esta fase segue acompanhada de imagens que conversam com a história, por exemplo, quando a narrativa diz "Nós gordinhas somos lindas e não temos motivos para ter vergonha!!!", insere desenhos de bonecas gordinhas cheias de estilo e com autoestima elevada. A música é alegre o que reflete essa aceitação, a felicidade consigo mesma. É uma música americana, cuja tradução segue o caminho da narrativa, que cada sujeito é bonito do seu jeito e que cada parte do seu corpo é perfeito.

Andrade (2003) ressalta o foco de determinadas revistas que propõem o corpo magro e malhado como meio para uma autoestima maior, reproduzindo um padrão de beleza. O vídeo, contrapondo-se a essas normas, aponta que cada um/a pode ser lindo/a como é, mostrando uma menina acima do peso dito ideal e que é feliz consigo mesma. Sendo assim, as rupturas percebidas nessa narrativa estão relacionadas com a desconstrução de padrões e a sua associação à felicidade, ou seja, o rompimento com o pressuposto de que apenas pessoas magras é que podem sentir-se felizes com o corpo que têm. Contudo, ainda que procuremos regularidades nesse RED, não foi possível percebê-las nessa produção.

Podemos pensar que a educação, a média e a escola andam juntos, que a sociedade, bem como a escola, dita valores e ensina normas, padrões a serem seguidos, representando que ser gordo não é saudável ou desejável. Essas questões vão sendo reproduzidas, trazendo preconceito e desigualdades sociais que perpassam a escola, como demonstra a narrativa, e depois para a vida das pessoas que acabam se torturando e menosprezando, assim como a menosprezam. Para Louro (2000) é preciso

> indagar sobre os processos históricos e culturais que possibilitaram que determinadas características se tomassem tão especiais; sobre os processos que permitiram, finalmente, que certas características passassem a "valer mais" do que outras. [...] As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõem classificações, ordenamentos, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação. (p. 62-63)

Assim, ao lembrar que este Recurso Educativo Digital foi projeto de um curso de formação de professores/as no qual esses/as profissionais responsáveis pela educação construíram um artefacto, em que se visualiza inúmeros sujeitos esquecidos e menosprezados há muito tempo por grande parte da sociedade, pensamos que aos

poucos se está a adquirir mais espaços e mais sujeitos que reflitam sobre as normas da sociedade que geram preconceitos, formando hierarquias que classificam e excluem.

O terceiro RED analisado foi uma produção de livro infanto-juvenil, em formato digital, na qual as autoras utilizaram o recurso do *PowerPoint*. As páginas foram elaboradas a partir de desenhos à mão, feitos pelas próprias autoras, que foram pintados e anexados aos *slides*. O RED intitulado "O Poder da União" foi classificado como de simulação e relaciona-se com a vídeo-aula que trata sobre a temática *sexting*.

O enredo traz três personagens principais: Carla, João e Maria. Carla é uma menina de 16 anos, olhos verdes e cabelos castanhos, que se destaca por ser dedicada com os estudos. É uma garota tímida e que fica a maior parte do tempo em sua casa. Na escola, os seus/suas colegas fazem piadas sobre o seu jeito de ser. Maria é a sua única amiga. Certo dia, chega à escola um aluno novo, o João, um menino alto, loiro e de olhos azuis. A Carla encanta-se pelo João, mas não acredita que ele pode sentir o mesmo por ela. Após fazerem um trabalho da escola juntos, passam a ficar cada vez mais próximos e acabam por se envolver. A Carla envia fotos e vídeos por celular para o João, até que um dia acorda com inúmeras mensagens no seu celular que a deixaram preocupada. Ao chegar à escola, todos/as estavam a olhar para ela, rindo, e a Carla descobre, pela sua amiga Maria, que as suas fotos e vídeos tinham sido compartilhadas pelo João e se tinham espalhado pelos/as colegas da escola. Entretanto, a mãe de Carla vai até à delegacia para fazer a denúncia. A Carla acaba por não querer ir mais à escola e muda o corte e a cor do seu cabelo, dificultando assim ser reconhecida na rua. Porém, ao tomar coragem e ir novamente à escola, percebe que os seus/suas colegas tinham feito cartazes para a apoiar e condenavam a atitude do João, que ia para outra escola.

Assim, este RED é uma possibilidade para discutir com adolescentes, mas também crianças, sobre a prática do *sexting*. Podemos entender essa prática, conforme afirma Barros (2014), como um "[...] fenómeno que surge no século XXI, o qual está vinculado ao envio em com partilha de mensagens, fotos, vídeos, com teor erótico, sexual e sensual para um determinado indivíduo ou para uma multidão" (p. 11). O RED contribui para a discussão sobre essa prática em si, como um fenómeno de visibilização/ exposição do corpo a uma ou mais pessoas, mas também o que ele pode provocar aos/às seus/suas praticantes a partir do momento em que essas mensagens, fotos e vídeos acabam por chegar a pessoas para as quais não tinham sido direcionadas. Essa partilha pode ser feita com ou sem o consentimento da outra pessoa que está envolvida. No caso deste RED, é evidenciada a partilha não consentida pela Carla, que acaba sendo exposta aos/às suas colegas, ou seja, é a menina quem sofre os prejuízos dessa exposição.

Deste modo, cabe destacarmos algumas regularidades e rupturas possibilitadas por esta narrativa. Como regularidades, podemos ver a reprodução de padrões de beleza masculino explicitados pelo personagem João - loiro, alto e de olhos azuis; a menina inocente que tem suas imagens publicitadas a um sem número de pessoas e

muda o seu visual para evitar ser facilmente reconhecida. Entretanto, a narrativa trazida por este RED também possibilita algumas rupturas, tais como o facto de a menina receber o apoio da escola e da família e não o rapaz - o que dificilmente ocorre nas práticas de *sexting*, pois são as meninas quem precisam mudar de escola e de cidade, na maioria dos casos.

A partir de um olhar queer, podemos entender o *sexting* como uma prática social que produz sujeitos, mas que pode ser, por meio dele, instrumento de problematização das normas e padrões sociais.

Nesse sentido, ao ser trabalhado nos espaços educativos, este RED pode contribuir para a problematização do *sexting* e as humilhações e injúrias derivadas como tentativas de normalização dos sujeitos, a partir de modelos e padrões construídos na cultura e na história.

Considerações finais

Entendemos que o vídeo-curso "Educação para a Sexualidade: Dos Currículos Escolares aos Espaços Educativos" pode ser visto como uma busca por outras práticas educativas, que atuam no sentido da desconstrução dos modelos preestabelecidos de ser e viver. Os RED, nesse sentido, tornam-se estratégias de fazer pensar sobre esses padrões de normalidade e anormalidade, tendo em vista a produção de outras possibilidades. Cabe, portanto, a nós questionarmo-nos sobre as implicações do uso desses RED nas escolas e os processos que podem provocar na formação das crianças e adolescentes, bem como representar mudanças de práticas que incluam o uso das TDIC nos processos educativos.

Os RED analisados, cada qual com a sua especificidade (apresentação de slides, vídeo e livro digital), evidenciam a potencialidade criativa dos/as cursistas na produção de materiais pedagógicos voltados para questionar os padrões e normas sociais, em busca do reconhecimento e respeito em relação à diferença.

Ainda que sejam encontradas regularidades nessas produções – como a reprodução de normas heterossexuais como no caso dos desenhos exemplificados no primeiro RED analisado, ou a reprodução de um modelo de beleza representado pelo personagem João do terceiro RED –, as rupturas que trazem são fundamentais para repensar corpos, géneros e sexualidades em uma proposta de educação para a sexualidade – como a problematização das normas de género, a valorização do corpo gordo e a discussão sobre o *sexting*.

Por fim, consideramos um desafio construir análises que conjugassem os estudos queer e a análise cultural. Nesse processo, identificamos relações possíveis entre ambas, auxiliando-nos em pensar a linguagem como produtora dos sujeitos, bem

como na importância da produção de outras práticas linguísticas que desafiem e questionem as normas.

Referências

Andrade, S. dos S. (2003). Mídia Impressa e educação de corpos femininos. In G. Louro, *Corpo, Gênero e Sexualidade. Um debate contemporâneo na educação.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Butler, J. (2014). Regulações de gênero. *Cadernos Pagu*, 42, 249-274. Disponível em: https://goo.gl/wF4XpG (acedido a 10-04-2016)

Butler, J. (2015). Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In J. Butler (Ed.) *Problemas de gênero* (pp. 17-56). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Costa, M. V. (2010). Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. *Educar,* 37, 129-150. Disponível em: https://goo.gl/SBsyVV (acedido em 10-04-2016).

Louro, G. (2000). Corpo, Escola e Identidade. *Educação e Realidade*, 25(2), 59-75. Disponível em: https://goo.gl/qW9xLd (acedido em 05-07-2016).

Miskolci, R. (2009). Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologia*, 21, 150-182. Disponível em: http://goo.gl/9D0qic (acedido em 20-04-2016)

Miskolci, R. (2012) *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.* Belo Horizonte: Autêntica.

Moraes, A. L. C. (2015). A análise cultural. In *Anais do 24º Encontro Nacional Compós* (pp. 1-14). Brasília: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Disponível em: https://goo.gl/tSsvbW (acedido em 19-05-2016)

Rocha, S. M. (2011). Os estudos culturais e a análise cultural da televisão: considerações teórico metodológicas. *Rev. Interamericana de Comunicação Midiática*, 10 (19), 1-20. Disponível em: https://goo.gl/d2Hr7W (acedido em 05-06-2016).

Autoras

Cristina M. Varela
Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.Bolsista de doutorado Capes. Mebro do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola – GESE. E-mail: crizokah@gmail.com

Gabrielle Pedra
Graduanda em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Bolsista de iniciação científica FAPERGS. Mebro do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola - GESE. E-mail: gabrielle.f.pedra@gmail.com

Joanalira C. Magalhães
Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professora Adjunta do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Professora do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) e do PPG em Educação da FURG. Coordenadora do Núcleo de Formação Integrada da Secretaria de Educação a Distância - SEaD/FURG. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola - GESE. Atua nas seguintes temáticas: corpos, gêneros, sexualidades, currículo, artefatos culturais, formação de professores/as. E-mail: joanaliracm@yahoo.com.br

Luciana Kornatzki
Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mebro do Grupo de Pesquisa Sexualidade Escola – GESE. E-mail: lukornatzki@gmail.com

Paula Ribeiro
Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Atualmente é professora Associada IV do Instituto de Educação – FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, do Pós-Graduação Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) e do Pós-Graduação em Educação da FURG. Bolsista produtividade 1D do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Atua principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. E-mail: pribeiro@furg.br

13| ENTRELAÇANDO ARTE E GÉNERO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: O CINEMA EM TELA

Kátia Batista Martins & Alessandro Garcia Paulino

Introdução

Este relato de prática tem como objetivo evidenciar as possibilidades de entrelaçar as questões de género e arte no processo de formação inicial de professoras por meio do cinema, possibilitando processos de subjetivação através das imagens cinematográficas. Os referenciais utilizados abarcam os estudos feministas, culturais e pós-estruturalistas, baseando-se na análise dos enunciados das estudantes por meio de uma atividade da disciplina "Metodologia do Ensino de Arte", do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Brasil.

Utilizámos o cinema, em especial a película "O Sorriso de Mona Lisa", dirigida por Mike Newell no ano de 2003, para fazer emergir os enunciados das discentes sobre os temas propostos pela película. A atividade proposta baseou-se em seis questões abertas registadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e discutidas em sala, que discorrem sobre a reflexão das concepções de arte e de género, tendo como base a película em tela.

Nesse sentido, as análises apontam o recurso fílmico como estratégia de introdução e problematização dos temas em pauta. Foram identificadas algumas fragilidades, bem como o reconhecimento pelas estudantes da necessidade de fazer emergir os temas, em especial a discussão sobre género, ainda insuficientemente problematizada nos cursos de formação inicial.

Martins, K.B. & Paulino, A.G. (2017). *Entrelaçando arte e género na formação inicial de professoras: o cinema em tela*. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 157 – 166). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Primeiras Aproximações

O relato que se segue nasceu das discussões realizadas no grupo de pesquisa "Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: A Problemática da Formação Docente" (Fesex). Esse grupo atua desde 2009 no ensino, pesquisa e extensão e tem observado nos cursos de formação continua que realiza a necessidade de se pautar a discussão sobre o género, como um tema presente na sociedade brasileira e que vem sendo cada vez mais discutido, de diversas formas, nos diferentes âmbitos da sociedade. Essa discussão tem perpassado pela família, pelos aparelhos jurídicos, pela igreja, pela escola e principalmente pela média, muitas vezes de forma distorcida e deturpada. Mantendo o nosso foco na escola, com base numa pesquisa anterior (Paulino, 2013), percebemos a necessidade de preparação do corpo docente para dialogar com os sujeitos sobre esse tema, de forma sistemática e problematizadora. Para isso, vimos na disciplina "Metodologia do Ensino de Arte", do curso de Licenciatura em Pedagogia, a oportunidade de fazer emergir a discussão sobre género, entrelaçando com a arte, por meio do filme "O sorriso da Mona Lisa", dirigido por Mike Newell (2003).

Considerando o cinema como um aparato cultural formador, é possível fazer uso desse para suscitar discussões diversas. Os aparatos culturais dizem-nos coisas sobre si e sobre o contexto em que foram pensados e criados. O conceito de aparatos culturais é entendido a partir dos estudos culturais e pós-estruturalistas, como formas expressivas e discursivas de se veicular informações nas quais se descrevem diversos grupos culturais (Silva, 2011). Temas como género, sexualidade, infância, raça e etnia estão presentes nessa que é considerada a sétima arte, e, embora tenha como objetivo primário o entretenimento, o cinema tem sido cada vez mais propulsor de debates acerca de assuntos muitas vezes silenciados ou pouco dialogados no quotidiano. Ressaltamos que não gostaríamos de alocar a perspectiva do cinema no que compete à simples visualização da película, de forma passiva ou alienada, mas sim em pensar sobre o que a imagem e o som nos podem dizer sobre outros modos de subjetivação e da possibilidade da diferença.

A película em tela retrata um período histórico no qual as fronteiras entre homens e mulheres é fortemente marcada. Na trama, a protagonista Katherine Watson representada por Julia Roberts, é uma professora de História da Arte que é desafiada a lecionar em um colégio para meninas, onde as jovens mulheres estadunidenses são educadas para se transformarem em cultas esposas e adoráveis mães. O cenário recria a atmosfera e os costumes do início da década de 1950. Incomodada com o conservadorismo da sociedade e do próprio colégio em que trabalha, Katharine decide lutar contra essas normas na tentativa de imprimir nas garotas um pensamento mais liberal e acaba inspirando essas jovens a enfrentarem os desafios da vida.

Desse modo, a obra possibilita um mergulho nos discursos sobre casamento, juventude, ser homem, ser mulher, maternidade, família, trabalho e carreira, por meio da arte, aspecto esse que será retomado no próximo tópico, principalmente no que se refere às discussões sobre a perspectiva das relações de género.

Compreendendo as temáticas em lócus

Para compreender as diferenças entre homens e mulheres, meninos e meninas, e principalmente, compreender os discursos que circulam baseados na diferença entre os sexos, é preciso compreender como esses discursos foram sendo construídos e reproduzidos, ou não, na sociedade. De acordo com Scott (1995), "género é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos" (p. 21). De acordo com Louro (2010),

> o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. [...] É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai constituir-se, então, através de uma nova linguagem, na qual *género* será um conceito fundamental. (pp. 24-25)

Compreender o processo social, cultural e histórico da construção das relações de género é importante para entender como essas relações se dão no interior da sociedade e, a partir dessa compreensão instigar outras formas de ser e de estar no mundo, diferentes da cultura dominante. Numa sociedade ancorada no patriarcado, os meninos são estimulados para atividades relativas ao movimento e à liberdade como jogar à bola, correr, pular, lutar e, as meninas são estimuladas para as atividades domésticas e a maternidade como brincar de casinha, de fazer comidinha, passar roupa, cuidar das bonecas como se fossem suas filhas ou filhos.

À criança é imposto um padrão de acordo com a norma dominante. São signos presentes nos vários espaços que ela circula. Roupas, brinquedos e artefactos diversos são veiculados na media, sendo destinados às crianças de forma sexista, dizendo o que é para menino e o que é para menina. Desde seu nascimento, na maioria das vezes, à criança é atribuída uma carga de significados, de desejos e projeção para a sua vida pessoal e profissional, de acordo com o seu sexo. Contudo, as identidades de género vão sendo construídas cultural, social e historicamente (Louro, 2010). Pensar esse tema utilizando o viés da arte como disparador, desperta de forma sucinta e provocativa o debate sobre género.

Questionar a arte, quais são os seus padrões, quem, quando e onde ela é legitimada, implica pensar os discursos que foram sendo construídos em torno dela, e pensar que papel a mulher ocupou na arte durante a história. Pensando a partir dessas perspectivas, no próximo tópico delinearemos sobre os caminhos investigativos e alguns resultados obtidos por meio da atividade proposta junto às discentes.

Caminhos metodológicos: uma possibilidade de cartografia

Investigar tendo como base os referenciais pós-estruturalistas possibilita-nos bailar pelas linhas que se vão formado na tecelagem da investigação. Esses referenciais permitem-nos escapar de padrões e colocar as verdades em suspeição, como nos ensina Foucault (1996). Como o relato em tela parte da necessidade de fazer emergir o debate, bem como de um estudo prévio, a obra foi intencionalmente selecionada, pensando o cinema como um espaço de formação. A partir da película foram elaboradas algumas questões para que fossem respondidas em duplas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) a distância, em um momento, e numa discussão sobre as questões presencialmente.

A cartografia, de acordo com Gilles Deleuze e Félix Guattarri (1995), tem a função de mapear e territorializar os espaços nos quais essas discussões acontecem e que formas vão surgindo de acordo com os cenários em que elas se compõem. A cartografia parte do princípio que estamos o tempo todo em processo, em movimento, em obra (Deleuze & Guattarri, 1995). E é nesse processo de movimento, de ir e vir com um olhar empírico, que nos debruçamos sobre as questões e as suas respectivas respostas.

Compreendemos essa concepção de cartografia como um jeito próprio de cada investigação. A ideia de método remete a metodologia, que muitas vezes remete a formalismos e estratégias para se alcançar o conhecimento, de fazer ciência determinando ou descrevendo um caminho, uma receita. No texto em tela, compreendemos a cartografia para além de um meio delimitado de resolução de problemas ou de encontrar respostas. Empregamos a cartografia na concepção proposta por Deleuze e Guatarri (1995), como portadora de subjetividade, permitindo bailar pelas linhas que a investigação vai desenhando. Para além dos formatos padronizados e das dicotomias, criando rizomas, ou seja, entrelaçando os saberes e os fazeres que se vão constituindo nesse bailar.

Alguns recortes representativos dos discursos discentes

No tópico abaixo seguem alguns enunciados captados a partir da atividade proposta já mencionada, utilizamos a sigla D seguida de uma letra para evidenciar as duplas de

discentes que realizaram o trabalho, visto que optamos por não revelar os nomes das participantes. É importante também ressaltar que foi utilizado o livro Jorge Coli (1995) "O que é arte" e o filme como forma de apoio teórico para auxiliar nas problematizações. Os questionamentos elaborados para suscitar as discussões foram os seguintes:

1. Justifique o título do filme (por que se chama "O sorriso de Monalisa"?).
2. Considerando o contexto histórico da época, faça a análise crítica de quatro cenas do filme.
3. Que papel a professora e a História da Arte desempenharam na vida das cursistas?
4. Quais os/as artistas e/ou obras que se lembra terem sido citados durante o filme?
5. Comente sobre a função social da mulher na sociedade dos anos 50, estabelecendo relações e comparações com a mulher atual.
6. Faça uma relação entre a obra de Jorge Coli (1995) "O que é arte" e o filme.

Mediante isto, vamos operar no sentido da exposição desses enunciados imbricando com a possibilidade da análise frente às teorias do cinema como pedagogia, no intuito de entendermos a respeito da formação inicial das futuras professoras envolvidas.

Imbricando enunciados, cinema e género na formação de professoras

O intuito desse tópico é a tentativa de entrelaçar os enunciados das discentes com as problematizações das teorias de género e do cinema, na busca de entender os anseios e necessidades a partir de suas falas. Antes de iniciarmos, é importante entendermos que na relação entre cinema e educação, como nos aponta Dinis (2005), é um equivoco pensar na função comunicativa desses veículos, pois a função dos mesmos não é informar nem comunicar. Apoiado nas teorias de Deleuze, Dinis (2005) afirma que "comunicar é transmitir palavras de ordem, comunicar supõe sempre a presença de um sujeito emissor, de um sujeito receptor e de um código comum de linguagem" (p. 69). No entanto, o autor incita-nos a pensar o cinema por meio de um exercício da alteridade, do reconhecimento das diferenças e do outro e, nesse sentido, da não repetição do mesmo. Nessa perspectiva, o cinema e a educação podem operar a partir da seguinte lógica:

> O cinema e a educação talvez possam fazer alianças pela capacidade de cada um desses campos afetar o outro, não ilustrando, o que seria a repetição do mesmo, mas porque o cinema pode conduzir a educação a novos lugares, a pensar o diferente, pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo (Dinis, 2005, p. 69).

A partir dessa perspectiva, no entendimento dessa aliança entre o cinema e a educação, na possibilidade de pensar o diferente, de pensar as margens, é que podemos compreender o filme "O sorriso de Monalisa" como uma possível potência para alavancar entendimentos sobre as personagens da película e o modo como subjetivaram as discentes no entendimento, principalmente, do que se refere à perspectiva das relações de género, da formação e da arte.

Quando nos referimos ao primeiro questionamento, procurando trazer as simbologias presentes no contexto da personagem Monalisa, pensando na pintura, as discentes relacionaram o título do filme com a personagem principal interpretada por Julia Roberts e, também, sobre o contexto experienciado pelas alunas no decorrer da narrativa sobre as questões de género, patriarcado e função social. As discentes X e Z apresentam seu entendimento com a seguinte fala:

> DX: É uma crítica ao conceito do comportamento machista, e conservador a que as mulheres eram submetidas, por motivo da cultura em que elas estavam inseridas. Apesar da aparência de estar sorrindo, o quadro também revela sentimentos de angustia e tristeza vividos por alunas no filme, pois não sabemos o que há por trás daquele sorriso.

> DZ: Acreditamos que o filme se chama "O Sorriso de Monallisa", porque se refere muito à própria personagem de Julia Roberts, a Katherine Watson, pelo seu sorriso enigmático, que encantava todos, pois todos a viam sempre sorrindo, mas não sabiam nada da sua vida e, por ser uma pessoa que surpreendia, pois seus métodos de ensino eram totalmente diferentes do tradicional, ninguém sabia o que esperar dela.

O enunciado trazido pelas discentes X e Z elucida uma perspectiva da analogia com a obra de Da Vinci, no intuito da análise da imagem e de uma transposição para a perspectiva fílmica, com relação à insatisfação e angustia vivida tanto pela professora, no que se refere ao impedimento de lecionar conteúdos que poderiam sugerir uma análise da normalização, que se inseria no contexto da década de 50, quanto pelas discentes que se enquadravam constantemente nos padrões e normas estabelecidos pelo regime social vigente.

Teoricamente, a complexidade que o filme nos aponta quando pensamos a figura das mulheres, relata o que a história nos conta e de como fora construída durante o século XIX. É importante lembrar que a sua possibilidade de visibilidade deu-se no início da segunda onda feminista, a partir da década de 50, onde a busca pelo sufrágio, que antes era impedida, começou a ser questionada e problematizada pelos movimentos feministas bem como obras de cunho teórico, por exemplo, o Segundo Sexo de Simone de Beauvoir que fora publicada na década de 40. Nesse sentido, como menciona Louro (1997):

> Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente

> conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência. (p. 17)

Essa invisibilidade é constantemente reiterada na película, principalmente quando pensamos na mulher como uma figura proativa, que almeja uma carreira académica, ou até em outros setores profissionais. Outros enunciados vão surgindo com a possibilidade dos questionamentos traçados pela atividade. O objetivo também é possibilitar que as discentes possam realizar algumas análises frente às cenas, demonstrando de que modo as imagens as subjetivaram.

A importância da presença da professora de artes na formação das discentes, e de como as suas problematizações acarretaram em mudanças na forma de entender o ensinar e, também, no impacto referente às perspectivas de género, são notados no discurso de uma das discentes:

> DY: Katherine Watson, uma mulher que estava à frente de seu tempo, queria mudar a mentalidade de suas alunas, sempre levando algo novo, fazendo com que elas refletissem sobre a arte e repensassem sobre suas vidas, saindo da tradicional memorização de livros. Algo que causava estranheza inicialmente das alunas, que levaram à diretoria críticas à Katherine, que foi repreendida. Mas apesar disso, Katherine não desistiu. Ela tornou as suas aulas instigantes, causando muito interesse de suas alunas, inspirando-as a refletir sobre o papel da mulher na sociedade. O filme passa-se na década de 50 no Colégio mais tradicional dos Estados Unidos, onde as alunas tinham aulas de etiqueta, postura, entre outras, preparando-as para serem excelentes donas de casa, modelo de esposa perfeita. Mas a senhorita Watson queria mostrar às suas alunas, que elas podiam mais. Que eram pessoas inteligentes e capazes de seguir suas vidas sem necessariamente seguir esse padrão de mulher que a sociedade impunha. Tanto que as suas aulas, os seus conselhos encorajaram Betty, a sua aluna mais tradicional, a separar-se do marido, que a fazia sofrer com as suas traições e ausência, enquanto ela fazia o papel da esposa perfeita. Apesar de os seus pais não aceitarem a sua decisão, ela permaneceu firme e foi viver a sua vida, foi estudar Direito. Ela mudou a forma de pensar das suas alunas, que se achavam inferiores aos homens. Ela transformou a vida das suas alunas, que perceberam que não existe género superior ou inferior, mas são iguais e deveriam ter os mesmos direitos.

Alguns pontos, nessa fala, remetem a pensar em algumas questões. Katherine não deseja mudar a mentalidade das suas discentes, mas sim buscar uma problematização a respeito dos padrões e normas vigentes no que diz respeito tanto às artes quanto às relações de género. Ainda nesse aspeto, tratando do colégio tradicional, onde se passa o filme, podemos questionar: "que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas?" (Louro, 2008, p.18). A autora complementa, dizendo que:

> Qualquer resposta cabal e definitiva a tais questões será ingênua e inadequada. A construção dos géneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado.

> Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (Louro, 2008, p.18).

Desse modo entendemos que as práticas que constituem a problemática tanto das relações de género quanto das práticas de formação no contexto das instituições são processos que devem ser instigados e problematizados junto das discentes, visto que a formação inicial é um dos *locus* em que estas demonstram uma escassez de discussões. De que modo as pedagogas em formação poderão inserir nas suas práticas as desconstruções das padronizações e as normatizações de género? Essa e outras perguntas motivaram-nos a utilizar o cinema e a arte como possibilidades de instigar os infindáveis processos que cerceiam a nossa sociedade e principalmente o espaço escolar.

Por fim, a discente T ainda menciona a importância da figura da professora no contexto em que se insere:

> DT: A professora tinha uma maneira diferente de pensar do tradicionalismo daquela escola, e com isso, ela vai mostrar às alunas que a arte vai muito além de belos traços de tintas, e mostra ainda que a arte é espontânea e não submissa a um padrão, ela pode ser agressiva, pode incomodar e ajudar a refletir. A professora tenta mudar opiniões, motivando as alunas a um autoquestionamento. Então instiga a busca de uma didática que proporcione a formação de um sujeito emancipado.

Por esse viés, finalizamos pensando em tantas formas de subjetivação libertárias, fazendo emergir possibilidades de espaços em que as questões de arte, cinema e género possam fluir fazendo com que discentes em formação inicial e docentes em formação continua possam refletir e questionar sobre as normas, sobre as padronizações e sobre as suas práticas em exercício.

Considerações finais

Em suma, trata-se de uma questão de demandar um outro tipo de filosofia crítica. "Não seria uma filosofia crítica que se esforçasse por determinar as condições e os limites do nosso possível conhecimento do objeto, mas sim uma filosofia crítica que busca as condições e as indefinidas possibilidades de transformar o sujeito, de nos transformarmos a nós próprios" (Foucault, 1993, p. 206).

A disciplina "Metodologia do Ensino de Arte" instiga no seu programa a fazer reflexões e debates sobre as potencialidades e limitações das múltiplas expressões artísticas como forma de produção de conhecimento, reflexões e ações que conduzam a investigações e à utilização e produção das linguagens artísticas no contexto da educação básica. Assim, pensamos o espaço da disciplina como um espaço para instigar e problematizar a realidade das mulheres por meio da arte. Coli (1995), na sua obra apresenta o conceito de arte em suspeição, atribuindo a ela mais perguntas do que

respostas. Questionamos, onde estão as mulheres nas artes? Que lugar elas ocuparam? Onde estão as mulheres na ciência? Que lugar a mulher ocupa na contemporaneidade? Como foi contada a sua história? Esses foram alguns dos questionamentos para instigarmos as discentes a refletirem sobre a construção do masculino e do feminino e desnaturalizar os discursos lançados pela cultura dominante sobre os sujeitos.

O cinema, aparato cultural que tem o poder de fascinar e encantar as pessoas, seja por meio de suas histórias, do som ou das imagens que projeta, também instiga, questiona e imprime na tela as facetas da sociedade e suas dimensões política e social. Portanto, foi um instrumento que sensibilizou e instigou as discentes na desconstrução de discursos machistas e sexistas que são reproduzidos nas diversas esferas da sociedade, entre elas a escola. Os discursos apresentados pelas discentes durante o debate, após a realização da atividade sobre o filme, apontam para a necessidade de formação inicial e continuada sobre a temática. Muitas afirmaram a dificuldade de falar sobre essas questões por falta de conhecimento e, também, por concluírem que o assunto ainda é visto pela cultura dominante como reservado à vida privada. Entretanto, salientamos que o pessoal também é político, como as violências domésticas.

As discentes afirmaram ainda que a personagem de Katherine Watson instiga a pensar fora da caixa, a pensar outras formas de viver, de ser e de estar no mundo, construindo outras possibilidades, diferentes daquelas que são impostas e impressas pela sociedade. Caminhando para as linhas finais, sabemos que essa foi uma das possibilidades de instigar e trazer à tona as questões de género que se fazem presentes nos espaços sociais. Contudo, na maioria das vezes é silenciado, ocultado, invisibilizado e, com isso reproduzem discursos e práticas de controle dos corpos, como acontece, em especial na escola, pelo seu caráter disciplinador herdado de concepções tradicionais de educação.

Ousamos ainda dizer que esta investigação não tem fim, assumindo a impossibilidade de conclusão diante do tanto que ainda há por vir. Seja na dimensão macro de políticas de inclusão da discussão de género, seja no micro espaço da sala de aula.

Referências

Coli, J. (1995). *O que é arte*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 1). São Paulo: Ed. 34.

Dinis, N. F (2005). Educação, cinema e alteridade. *Educar*, 26, 67-79.

Foucault, M. (1996). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (1993). Verdade e subjectividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e linguagem*, 19, 203-223.

Louro, G. L. (Ed.) (2010). *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (3ªed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes.

Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23.

Paulino, A. G. (2013). *Cinema, gênero e sexualidades na formação inicial de professores e professoras*. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal de Lavras.

Silva, T. T. da. (2011) *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Autora e autor

Kátia Batista Martins
Universidade Federal de Lavras – Minas Gerais – Brasil. Email: katiamartins117@gmail.com

Alessandro Garcia Paulino
Universidade Federal de São Carlos – São Paulo – Brasil Email: alessandrogarpa@gmail.com

14| ENTRE UMAS E OUTRAS: DISCURSOS DE PROFESSORAS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA

Ariane Celestino Meireles & Lucimary Hoffman

Introdução

Trata-se de diálogos entre ativistas-investigadoras das questões de género e sexualidades com professoras da educação pública do estado do Espírito Santo, Brasil, sobre temas relacionados com a diversidade sexual na escola com diferentes grupos de professor.a.s[1]. No primeiro grupo, formado por mulheres, as participantes atuavam nas escolas municipais de Vitória e foram contatadas pela técnica de bola de neve na procura por professoras lésbicas e bissexuais. Apresentaram relatos sobre impressões acerca de temas relacionados com a diversidade sexual e homofobia no ambiente escolar, bem como relataram vivências profissionais nestes temas em que tiveram ou não participação direta, revelando a necessidade de esmero nas funções pedagógicas como estratégia de blindagem moral. Os demais relatos foram adquiridos a partir de reuniões de formação de professor.a.s em diversidade sexual ministradas pelas pesquisadoras em diferentes cidades do Espírito Santo. Informam sobre opiniões de professoras autodeclaradas heterossexuais acerca do tema nas escolas onde atuavam. Conclui-se que as questões sobre género e sexualidades com as suas variações são discutidas e ou silenciadas nas escolas permeadas por dúvidas, concepções morais religiosas, afirmações e negações que valem a pena serem visibilizadas.

Meireles, A.C., & Hoffman, L. (2017). *Entre umas e outras: Discursos de professoras sobre diversidade sexual na escola*. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 167 – 180). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

[1] Optamos por esta grafia, ponto entre letras, para registar a flexão de género em oposição a qualquer linguagem sexista que tenha a forma masculina como regra geral.

Para começo de conversa

Iniciamos esta conversa sobre um conjunto de pessoas bem diferentes em diversos aspectos, com pelo menos dois pontos comuns entre todas: são mulheres e são professoras. Algumas transitam na educação infantil, umas no ensino fundamental, outras no ensino médio e também no superior. Umas vivem na capital do Espírito Santo, Vitória. Outras vivem e trabalham no interior do estado em diferentes cidades. Algumas reivindicam-se lésbicas, outras bissexuais, outras ainda garantem-se heterossexuais, e uma ou outra diz não se encaixar nas "letrinhas" LBT[1]. São mulheres que falam de si, do campo de trabalho, d.a.s estudantes com quem lidam quase todos os dias, das situações na escola que as intimidam, que as encorajam, que as fazem pensar, que as incitam a estudar, que as impulsionam a viver expressões sexuais não-normativas, que as fazem inferir e interferir. Enfim, é de fato um texto com fragmentos de histórias de profissionais coletadas ao longo de uma década e que possibilitam refletir, entre outras questões,

> [...] sobre dimensões da heteronormatividade presentes do quotidiano escolar que impregnam o currículo, compõem redes de poderes, controle e vigilância, promovem a gestão de fronteiras da (hetero)normalidade, produzem classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização, marginalização, comprometem o direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada (Junqueira, 2014, p.100).

As histórias aqui apresentadas deram-se em ocasiões diferentes. Algumas ocorreram em diálogos estabelecidos em rodas de conversa informais, em rodas de conversa promovidas por movimentos sociais e também em cursos de formação sobre género e sexualidades, nos quais atuamos como formadoras.

O nosso percurso é marcado pelo interesse pessoal na temática de género e sexualidades, pelo envolvimento profissional na condição de professoras, pelo nosso pertencimento às categorias "homossexual" e "cisgénera" que adotamos não mais que para situar-nos politicamente. Ao longo de dez anos, coletamos muita conversa boa, presenciamos cenas marcantes e trazemos algumas delas para dialogar sobre as professoras lésbicas, bissexuais e heterossexuais com as quais nos encontramos neste período.

Registar as identidades sexuais das professoras e também as nossas enquanto autoras, inquieta-nos pelo que entendemos sobre a fluidez destas marcas identitárias, em consonância com o que pensam Tomás Tadeu da Silva (2000), Guacira Louro (2010), Stuart Hall (1999) e tantas outras gentes mais, na compreensão que as afirmações identitárias fazem parte de uma orquestração política questionável. Percebemos a

[1] Lésbicas, Bissexuais, Transexuais, Transgéneros.

necessidade de nos remetermos a elas para nos fazermos entender. Por isso, usaremos as expressões lésbicas, bissexuais, transexuais heterossexuais e cisgénera neste texto.

Conversaremos aqui com as professoras para conhecer o que trazem de descobertas, omissões, conflitos e aprendizagens sobre a *diversidade sexual*. Sigamos.

Professoras sapas, algumas histórias

Chamamos de *professoras sapas* as mulheres lésbicas e bissexuais com quem conversamos em Vitória em algumas rodas de conversa promovidas pelos movimentos sociais no período de 2008 a 2012. Estes diálogos sobre Diversidade Sexual na Escola eram abertos a profissionais da educação e, em alguns deles, havia uma expressiva participação de professoras lésbicas e bissexuais, nossas conhecidas.

Utilizamos a expressão "sapas", uma redução da expressão *sapatão*, comummente usada no Brasil para estigmatizar as mulheres que se relacionam afetiva e/ou sexualmente com outras mulheres. A palavra é ressignificada pelas ativistas lésbicas e bissexuais brasileiras, que a utilizam como expressão de afirmação identitária.

A expressão *lésbica* para a maioria das professoras com quem conversamos soa desconfortável. Percebemos nitidamente este desconforto todas as vezes que a utilizávamos nos diálogos. Algumas professoras chegavam a verbalizar que consideram esta palavra horrível, tendo acordo de outras mulheres dos grupos. Isso leva-nos a considerar que o uso da expressão *lésbica*

> [...] parece ser um "privilégio" das homossexuais feministas que, ao se reconhecerem assim, procuram enfatizar o aspecto político da opção [*sic*] homossexual: a recusa, na prática, da relação de poder estabelecida pela heterossexualidade, onde o homem domina a mulher (Aquino, 1995, p. 34).

Sigamos, então, falando destas professoras. Na perspectiva de realizar um encontro apenas com professoras lésbicas e bissexuais no ano 2012, contatamos dez mulheres e conseguimos conversar com nove delas para apresentar a proposta do diálogo que consistia em conhecer suas impressões acerca da educação sexual. Interessava saber: essas professoras tratavam abertamente questões que envolviam sexualidades? Enfrentavam preconceitos? Como reagiam frente a situações de lesbo/bi/homo/transfobia que presenciavam?

Conversamos com as nove professoras individualmente para convidá-las, sendo que cinco delas apresentaram recusa imediata após o primeiro contato. Nas justificativas, alegaram não gostar do assunto, ter dificuldade em falar sobre o tema e ter preocupação com o risco da visibilidade, ou seja, que suas identidades fossem declaradas ainda que *acidentalmente*, para usar a expressão de uma delas. Das cinco

professoras que recusaram de imediato, três são da área da educação física, uma é pedagoga e uma leciona português. Todas tinham no mínimo três anos de atuação na rede municipal de ensino de Vitória à época do contato, e todas são professoras do quadro efetivo da Secretaria de Educação. Consideramos relevante essa informação uma vez que um dos motivos apresentados por algumas mulheres lésbicas para manter em segredo a sua orientação sexual é justamente o medo de serem demitidas do emprego. E, ainda sendo todas eram servidoras concursadas do quadro efetivo, o "medo" de perder o emprego parecia existir.

Uma das professoras da recusa, então diretora de uma escola fundamental a quem nomeamos Ana[1], não chegou a dizer abertamente que se recusava a participar do diálogo, mas em outras palavras disse-o durante a conversa. Revelou que não gostava deste assunto e que tampouco concordava com as atuações dos movimentos sociais de LGBT. Em suas palavras:

> As pessoas envolvidas no movimento LGBT perdem a noção das coisas, não respeitam ninguém, querem sair beijando no meio da rua, escandalizando. Pra mim isto é ridículo.

Compreendendo que a Ana se iria recusar a participar do diálogo, neste primeiro contato antecipámo-nos a perguntar-lhe se tinha passado por alguma situação de preconceito na escola por causa da sua orientação sexual. A Ana afirmou que não, que nunca tinha passado por nenhuma situação dessas, a não ser quando se candidatou a diretora daquela escola. Informou que:

> Houve uma candidata adversária que fez jogo sujo, falando para as pessoas, pais de alunos e para os alunos também um monte de palhaçada.

Perguntámos a que chamava ela "palhaçada". Respondeu que se tratava de insinuações acerca da sua orientação sexual, que foi usada como recurso da adversária para comprometer a avaliação positiva da sua candidatura entre estudantes e familiares. Chamou-nos a atenção que, ao mesmo tempo em que disse nunca haver sofrido preconceito, Ana revelou uma situação alarmante, em que a candidata adversária utilizou a sua orientação sexual lésbica para colocar em dúvida a sua competência profissional. Ademais, Ana nunca se tinha apresentado como lésbica na escola, segundo informou. A desconfiança sobre a sua orientação sexual, supomos, parte da sua aparência masculinizada.

Guilherme Almeida (2005) confirma, sobre este tema, que as mulheres lésbicas masculinizadas, as "fanchas", têm maior dificuldade em estabelecer-se como sujeito de direitos e merecer o respeito e aceitação em comparação às lésbicas mais femininas. No imaginário social é inclusive comum a acepção de que "pode até ser gay ou lésbica,

[1]Nome fictício.

mas não precisa ser afetado nem machona", frase comummente expressa quando se trata do que Alexandre Bortolini (2008) chama de "aceitação condicionada" (p. 13). Em outras palavras, a aceitação é até possível, desde que se abra mão dos estereótipos de género que não correspondem ao que é esperado para uma mulher. Nesse sentido, a professora Ana, pelo menos esteticamente, pareceu incomodar os olhos e as concepções de *ser mulher* da candidata adversária, sendo *acusada* de ser lésbica e, por isso, menos apta a exercer a função de diretora da escola. À época, Ana estava no seu segundo mandato de diretora dessa mesma escola.

Vimos as recusas em participar da roda de conversa com preocupação. O medo de ser descoberta, a apreensão, a vergonha, a negação da lesbianidade/bissexualidade, as máscaras para ocultar a orientação sexual (uso de acessórios femininos, invenção de história de namorado ou noivo), enfim, o estrese quotidiano por causa do medo da *descoberta do segredo* afetam sobremaneira a saúde mental das mulheres lésbicas[1].

Realizamos o diálogo, então com quatro professoras, que se nomearam do seguinte modo: Sol (Educação Física), Mel (História), Purpurina (Português) e Flor (Pedagoga). Apresentamos as professoras, por elas mesmas, a começar pela Sol:

> Sou homossexual, branca, cristã, trabalho com educação infantil. Nunca falo abertamente que sou homossexual, mas as pessoas desconfiam e rola fofoca nas escolas. Isso me incomoda muito. Já aconteceu por duas vezes, em escolas diferentes, das diretoras me chamarem para sondar se eu era, dizendo que havia muita fofoca com meu nome. Nunca neguei. Nestes dois casos eu falei que sim, que eu era.

A Sol continua a sua apresentação falando um pouco do quotidiano nas escolas de educação infantil de Vitória:

> Quando rola algum assunto sobre sexualidade, as professoras logo mandam as crianças calarem a boca, que isso não é assunto de criança. Eu não. Não deixo passar batido e falo, explico, boto as crianças para pensar. Isso também ajuda na fama, eu sei, mas não deixo passar batido nada que pareça preconceito, seja qualquer preconceito. Não me proponho a levantar bandeira do movimento LGBT, mas sempre vou contra os preconceitos. Acho que isso também ajuda a pensarem coisas de mim.

Louro (2010), sobre isso, comenta que, "[...] se uma pessoa fala, de modo simpático, sobre gays e lésbicas, ela torna-se suspeita de ser homossexual" (p. 138), e esse sentimento de medo de exposição pode resultar em inibição para debater o tema na escola. A professora Sol disse não se incomodar com isso.

Vejamos o que diz a professora Mel sobre si:

---

[1]Sobre isso, ver: Facchini, R.; Barbosa, R. (2006). *Maria. Dossiê saúde das mulheres lésbicas*: promoção da equidade na integralidade, da Rede Feminista de Saúde. Belo Horizonte: Autêntica.

> Sou professora de História. Me declaro branca, católica não praticante. Acho engraçado isso, essa história de católica não praticante, mas é assim que quero me apresentar. Tenho minha fé em alguns santos. Não me enquadro em nenhuma dessas letrinhas que encaixotam as pessoas. Não quero ser encaixotada em nada. O que sei é que gosto de me relacionar com homens e com mulheres, depende de quem encontro, de como me sinto com a pessoa. Detesto enquadramentos.

Mel relata que não gosta de tocar no tema das sexualidades na escola diretamente, mas fala sobre o assunto dentro das perspectivas da disciplina que ministra. Esse é o modo que, para ela, se fala de respeito à diversidade. Quando se lhe perguntou se presenciou alguma situação de preconceito por causa da orientação sexual na sua escola, revela:

> [...] a gente teve um professor lá que foi uma passagem relâmpago. O professor até com uma formação muito boa, com mestrado... professor de Português. Era um professor homossexual, um gay, com muito jeito de gay, com todo o estereótipo, características, traços, né? E eu me lembro que os alunos, assim, acabavam com ele... como todo professor gay sofre isso. Os alunos ridicularizavam-no. Eu acho que ele não ficou nem uma semana. Ele chegou num ponto, que abandonou, ele saiu correndo da escola e foi embora, foi embora. Não ficou. Largou. "Eu não fico mais neste lugar!", ele gritava. Ele deixou pauta, deixou tudo, foi embora e aí eu tinha amigos em comum com ele. Disseram que ele se traumatizou. Ele falou: "Nunca mais quero dar aula pra crianças, nunca mais vou pisar neste lugar, nunca mais quero passar por isso". [...] ele saiu daquele perigo que era... o que todo professor passa, que é um professor gay começar a dar aula...porque os meninos pegam no pé mesmo.

Mel continua o relato dizendo que ninguém na escola voltou a tocar no assunto. Ela chegou a discutir o tema numa turma de sétima série, mas a escola, no conjunto, "não deu a importância que o facto exigia", segundo as suas palavras. "O professor foi um fraco que não aguentou a barra pesada que é a escola", foi o que escutou de algumas colegas no trabalho.

Esse silêncio sobre o facto revela, nas palavras de Louro (2010), a invisibilidade sobre as pessoas homossexuais, na intenção nítida de eliminá-las do ambiente escolar. Nesse raciocínio, Deborah Britzman (1996) alerta para um mito que surge a partir do silenciamento de que tratamos aqui: "debater o tema sobre homossexualidades na escola pode encorajar práticas e identificações homossexuais entre estudantes" (p. 80). A autora afirma que esse mito assume um caráter preventivo: o não conhecer protege da homossexualidade. A escola, quando se omite em debater esse tema, mesmo diante da grave situação ocorrida com o professor, indica uma posição política com o "não conhecer" para "proteger" que Britzman denuncia.

De silêncio em silêncio, ouçamos o que diz Purpurina sobre si mesma:

> Sou professora de Língua Portuguesa, atuo no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No momento, estou diretora da escola. Sou uma mulher branca do cabelo alisado. Religião? Gosto do Kardecismo. Quanto à minha orientação sexual, eu acho que, assim,

> até agora eu não descobri se sou lésbica ou se sou bi, tá, ainda estou tentando. E eu não acho que tem que definir também não. Acho que nós estamos num momento em que temos que fazer opções: o cara é legal? Ok. A menina é legal? Ok. Acho que não tem que dizer, que definir. Para alguns, é mais fácil – assim: eu só quero mulher, eu só quero rapaz –, e outros ficam em cima do muro. Eu sempre fui uma pessoa em cima do muro em relação a isso.

Perguntamos à professora se discute questões relacionadas com as sexualidades na escola, principalmente quando há casos flagrantes de preconceitos. Ela respondeu:

> Eu acho que, pelo facto de eu ser entendida[1], isso trava-me um pouco, porque aí a pessoa vai dizer assim: ela tá defendendo porque é o peixe dela.

Ainda nesse tema, Purpurina comenta sobre uma professora da escola que discute questões relacionadas com as sexualidades abertamente em qualquer espaço, inclusive na sala de professoras e professores. Ela relata que, certa vez, essa professora chamou a atenção d.a.s colegas sobre o tratamento que estavam dando a um rapaz chamado de gay pelo grupo. A professora falou com propriedade que era uma falta de respeito o que acontecia ali e que tod.a.s deveriam assumir uma postura mais responsável sobre esse assunto. Purpurina relata o episódio com muita admiração pela coragem da professora em tratar o tema desse modo, ao mesmo tempo em que justifica:

> Esta professora é casada, frequenta a igreja regularmente, coisa que eu não faço, tem uma filhinha. [...] isso eu achei muito bonito. Eu me reconheci na fala dela, não com a mesma competência.

A matriz heterossexual declarada da professora em questão, nesse caso, a salvaguardava de qualquer suspeita sobre um *desvio* sexual que pudesse denunciá-la: casada (com homem), vai à igreja, tem uma filha. Prerrogativas de *normalidade* acima de qualquer suspeita e que permite a abordagem sobre o tema da sexualidade sem correr riscos, sem levantar dúvidas sobre sua moral[2].

Conheçamos a professora Flor:

> Tenho 45 anos, cor parda, sou pedagoga e professora com experiência da educação infantil ao ensino superior. Atualmente trabalho com educação infantil. Não tenho religião. Acredito na vida, no universo, no pensamento positivo, mas religião, não. Quanto à orientação sexual, sou considerada uma pessoa homossexual, mas me autoidentifico como bissexual.

---

[1] A expressão "entendida" foi bastante usada nas décadas de 1980 e 1990 para referir-se às mulheres lésbicas e bissexuais. Ainda usada por algumas pessoas.

[2]Sugerimos visitar a página da dra. Letícia Lanz, que relata diversos privilégios que as pessoas cisgêneras desfrutam, quando comparadas às pessoas transgéneras: < http://www.leticialanz.org/cisgenero/>.

A professora Flor coincide com as demais professoras entrevistadas quando se lhe pergunta sobre a visibilidade lésbica ou bissexual: não assume abertamente sua lesbianidade ou bissexualidade em espaço público. Assim, sempre que sai com sua namorada, ambas se portam como amigas. No trabalho, nunca a leva para as festinhas de fim de ano e tampouco ostenta fotografias do casal nas mesas, carteiras pessoais ou telefone celular. No entanto a ocultação da lesbianidade nem sempre garante a tranquilidade na escola, uma vez que qualquer *atitude suspeita* como ser vista com uma *amiga* de tipo masculinizada ou mesmo usar roupas pouco femininas pode provocar assédio moral, como revelou a professora Sol, parágrafos atrás.

> Mas também tem outra coisa, né? Eu busquei também potencializar o meu lado feminino, o meu lado mulher. Exatamente porque existe um estereótipo de que a mulher lésbica é masculina, né? Então este foi um lado meu que eu trabalhei muito, trabalho muito, gosto muito de ser muito feminina, e talvez seja também uma forma de esconder o outro lado também, porque quando as pessoas veem uma mulher extremamente feminina, não passa pela cabeça delas que existe uma outra expressão sexual ali sendo vivenciada, né?

Também intimidada por uma diretora de escola que a convidou a conversar sobre a *suspeita* da sua vida sexual, Flor relata:

> Olha só, eu tive uma experiência pessoal também como professora da educação infantil. Enquanto professora da educação infantil eu fui vítima de um preconceito muito grande de uma escola do município de Vitória. Uma escola com profissionais com caraterística extremamente cristã[1], né... neste momento eu conheci a minha companheira, e era uma pessoa que ia me buscar na escola. Geralmente no final da tarde, não era todos os dias, mas uma vez por outra ia buscar-me.
>
> Então eu fui chamada na sala da diretora e ela me disse que era pra eu tomar muito cuidado com as minhas atitudes na escola porque os professores estavam fazendo comentários muito desagradáveis a meu respeito, inclusive na sala dos professores. E aí o meu posicionamento com ela naquele dia foi de... eu perguntei-lhe se em algum momento ela tinha alguma queixa a fazer sobre a minha atuação enquanto profissional naquela escola. Ela disse que em nenhum, que eu era uma profissional excelente, muito competente, eu pertencia ao conselho de escola, que eu era uma referência na escola.
>
> Eu disse: então, olha, você vá dar o recado para esses professores que estão fazendo esses comentários que, se isso continuar acontecendo, eu irei abrir um processo contra esta escola, contra a sua administração e contra esses professores. Porque não há nada na minha conduta que esteja a manchar a minha imagem. Agora a minha vida pessoal diz respeito a mim e eu não admito que ninguém se intrometa.

Sol, Mel, Purpurina e Flor, com seus nomes-fantasia, são professoras de carne e osso, trabalham em escolas públicas na cidade de Vitória, não se conheciam antes do

[1] Sobre o tema, sugerimos ler: Natividade, M., & Oliveira (2009).

diálogo e revelaram histórias muito semelhantes acerca das questões sobre sexualidades, fundamentalmente sobre a ocultação de suas identidades sexuais como recurso para garantirem certa *paz* para trabalharem. Essa ocultação muitas vezes resulta em omissão frente a situações flagrantes de preconceito e discriminação por orientação sexual não normativa.

Todas, ao seu modo, revelaram também que se esmeram na excelência profissional. As palavras de Sol traduzem bem esta espécie de *blindagem moral*:

> Porque eu sei, enquanto profissional de educação física, eu mando muito bem meu recado. [...]. Por isso eu capricho mesmo, sou excelente professora. Ninguém pode falar mal da minha competência profissional.

O esmerado empenho nas funções pedagógicas, assim, funciona como um recurso para compensar a "falha moral" da lesbianidade (Castañeda, 2007). Sobre isso, Ribeiro (2009) argumenta: "uma professora que, entre tantas outras características, é lésbica, correrá o risco de ser vista, antes de tudo (ou somente) como 'professora lésbica' – e, quem sabe por isso, menos professora [...]" (p. 2014).

Aqui concluímos o diálogo com as professoras lésbicas e bissexuais de Vitória. As conversas a seguir foram vivenciadas em diversos momentos, nas formações sobre diversidade sexual na educação promovidas pelas Secretarias de Educação Municipais de cidades do Estado do Espírito Santo entre os anos 2008 e 2012. A maioria absoluta das professoras reivindicava-se heterossexual e situava-se na categoria cisgénera. Não haverá aqui uma descrição detalhada sobre cada uma delas, tampouco uso de nomes fictícios para representá-las. A abordagem pretende ser mais generalizada e as reflexões não menos profundas.

Nas conversas com essas professoras, que postura percebemos frente aos temas relacionados com as sexualidades na escola? Ouçamos estas mulheres.

Professoras hetero, com outras histórias

Rodrigo

> A garota chegou na escola e foi logo dizendo: "Meu nome é Rodrigo[1]. Quero ser chamada assim. Bota aí meu nome Rodrigo na pauta, professora. É assim que eu quero ser chamada". Sinceramente, fiquei sem ação, mas botei o nome. A lápis, mas botei.

Para continuar nossa conversa, entram aqui três professoras que atuam em diferentes regiões do estado do Espírito Santo no ensino infantil, fundamental e médio. O trecho que abre esta seção vem de uma professora de escola de ensino médio. Ela

[1]Nome fictício.

descreveu Rodrigo como *uma menina que se transformou em menino*, em suas palavras. Disse que o conhece desde criança porque vivem na mesma pequena cidade da porção sul do Espírito Santo, com maioria de descendentes de alemães e italianos. Rodrigo é um menino branco. Descreve-o assim:

> Uma menina ou um menino, sei lá, meu deus! Bem, a gente conhece ela desde pequena, e sempre ela teve um jeitinho de menino mesmo. Todo mundo sabe que ela namora com meninas, e os meninos até respeitam ela demais. Ficam até meio chateados, pelo que já ouvi eles dizerem, porque Rodrigo pega mais meninas que eles, que nasceram homens de verdade. Mas se dão bem, nunca vi confusão nem nada. Mas fui pega de surpresa, pra falar a verdade. Nunca esperava que ela quisesse ser chamada com nome de homem. Botei o nome, mas não sei se isso está certo. Fiquei muito espantada ao ver a coragem dele, de ir me encarando assim, de peito aberto, reivindicando nome de homem na pauta. Nunca vi nada igual e fiquei sem saber o que fazer, sinceramente. Apelei para o bom senso e coloquei o nome a lápis. Já me acostumei com a sua presença masculina, mas ainda me confundo para me referir a ele, porque conheci como menina, entende? Fica difícil, mas vou levando.

Quando se lhe pergunta se houve desdobramento do caso na escola, ela respondeu que não. O caso havia acontecido três meses antes[1] e ela estava esperando o encontro de formação para trazê-lo à tona e saber o que fazer.

Banheiro

> Bem, o negócio é que ele ou ela, não sei, no começo queria usar o banheiro das meninas porque diz ser menina. As meninas reclamaram, e então ela teve que deixar de usar. No banheiro dos meninos nem tentou, porque sabe como são os meninos, né? Tadinho, ele decidiu então não ir a banheiro nenhum. Ficava a manhã inteira sem ir ao banheiro.

Tratamos aqui do uso do banheiro pelas pessoas transexuais e, para seguir esta conversa, trazemos as palavras de Junqueira (2014) quando afirma que

> [...] a espacialização, procedimento crucial dos dispositivos de poder, acompanhado de naturalizações que tornam imperceptíveis (e legitimam) interdições e segregações [...] quando informada pelas normas de género, implica a negação do direito do uso do banheiro a travestis e transexuais. (p. 116)

Essa roda de conversa aconteceu também em um município da porção sul do estado, com forte presença italiana na população. A estudante cujo nome não foi mencionado, segundo a professora que relatou, é negra, "um pouco mestiça, porque tem traços finos", em suas palavras. Obviamente aproveitamos a chance da identificação "traços finos" para discutir questões relacionadas com os estereótipos raciais e sua vinculação direta com práticas racistas, tema de difícil discussão no grupo

[1]Este relato foi coletado em outubro de 2011.

de professoras e professores da região e que nos impede o relato neste artigo, visto a limitação de páginas exigida.

A professora relatou que a conhece também desde criança e sempre notou um jeitinho de menina nela. Disse que a mãe dela

> [...] colocava roupa de menina nela desde pequena porque ela pedia. Mas na escola sempre foi de menino. Só agora que ficou adolescente é que escancarou de vez.

A professora relata que a jovem nunca se queixou do tratamento que recebia de colegas ou professor.a.s nem tampouco se meteu em confusão na escola, mas ela (a professora) e algumas outras colegas, quando souberam da situação (não usar o banheiro), levaram o caso para o conselho da escola para buscar solução. O coletivo decidiu que, frente ao impasse, esta estudante ou qualquer outra estudante trans que estivesse em situação semelhante poderia usar o banheiro da sala de professor.a.s. A medida recebeu protesto por parte do coletivo e decidiu-se, por fim, que o banheiro a ser usado seria o da diretora da escola.

A estudante em questão não participara de nenhuma das conversas a esse respeito, nem foi consultada acerca das discussões sobre o uso do banheiro, pelo que informou a professora. Reiterou, ainda, que a medida foi comemorada pela estudante que, de fato, passou a usar o banheiro a ela destinado.

É importante destacar que o debate gerou posicionamentos controversos por algum.a.s professor.a.s participantes da formação. Parte do grupo defendeu a ideia da criação de um terceiro banheiro na escola, exclusivo para pessoas trans. Outra parte entendeu que a pessoa trans é que deve escolher o banheiro que deseja usar, e a escola buscar meios de fazer respeitar essa escolha. Um outro grupo considerou a deliberação da escola em questão a mais sensata. Algumas pessoas omitiram-se do debate, explicando que não tinham opinião a apresentar.

O conjunto de professor.a.s participantes desta roda de conversa afirmou ser esta a primeira vez que debatia o tema e sugeriram aprofundamento com estudos específicos e debates com ativistas transexuais. Fundamentalmente concordaram que discutir temas sobre transexualidades e os direitos dessas pessoas necessariamente prescinde da escuta dos próprios sujeitos (Pedrini, 2014).

Diagnóstico gay

> No carnaval, tivemos um professor na escola que deu aula de dança baiana. Ele rebolava muito, e vi que os meninos maiores, das séries finais, não participaram e ainda ficaram debochando. Mas os pequenininhos dançaram muito. Um deles arrasou, dançou demais, imitava o professor direitinho, incrível. Todas nós percebemos logo que ele parecia gay. Decidimos conversar com a mãe dele, porque tava na cara que ele ia virar gay.

A professora que traz este relato trabalha numa escola de ensino fundamental na porção central do estado do Espírito Santo. Ela, especificamente, trabalha com crianças das séries iniciais, e a criança *suspeita de virar gay* tinha, à época, sete anos de idade.

Junqueira (2014) nomina de *pedagogia do insulto* o uso das desqualificações atribuídas às pessoas dissonantes com as normas de género presentes na escola quotidianamente. As piadas, ofensas, insinuações, apelidos e outras expressões desumanizantes e estigmatizantes estão impressas nesta forma de ensinar, nesta pedagogia. Assim, a dança de um menino em um momento festivo da escola aciona um discurso (também didático) homofóbico expresso no currículo oculto e legitimado pelos silêncios e posicionamentos de professoras e professores. "Seria necessário perceber que não são apenas os alunos os que vigiam cada garoto 'afeminado', mas sim a instituição inteira. E todos o fazem à medida que, de maneira capilar e permanente, controlam os demais e a si mesmos" (Junqueira, 2014, p. 109).

Ao comentar com as colegas sobre a ideia de relatar o caso para a mãe da criança, a professora recebeu apoio imediato da maioria delas. Quando indagada sobre em quais bases se apoiava para elaborar conjecturas acerca da sexualidade da criança e, para além, o que exatamente ela e as demais colegas professoras pretendiam ao comunicar à família da criança seu suposto destino gay, a professora respondeu que

> Isso não era coisa de deus. Esta criança, como todo gay, ia sofrer muito, porque vivemos numa sociedade muito preconceituosa. Foi pra família saber como agir com ela. Foi para ela seguir um caminho correto, como Deus nos fez.

Uma vez mais notamos o peso dos valores morais alicerçados na crença religiosa invariavelmente cristã definindo modos de atuar na escola.

Uma pausa na conversa

Nomes na pauta, banheiros e diagnósticos à parte, trazemos aqui essas questões para destacar o posicionamento de professoras heterossexuais frente às situações que envolvem as sexualidades não normativas no espaço escolar. Dezenas de outras situações nos ocorrem ao tratar desse tema, mas os limites da escrita do capítulo não permitem registá-las aqui. O que trazemos neste registo de diálogos são subsídios para produzirmos mais questões do que respostas, mais dúvidas do que soluções, mais inquietações do que comodidades.

Professoras lésbicas e/ou bissexuais, por temerem consequências negativas da visibilidade, omitem-se frente aos temas relacionados com a sexualidade na escola? Ou, justamente por viverem sexualidades não normativas, sentem-se mais dispostas para estudar e abordar o assunto?

Professoras cis e heterossexuais, por não apresentarem *conduta moral suspeita*, sentem-se mais encorajadas a enfrentar as expressões de lesbo, bi, homo e transfobia na escola? Ou justamente por não *sentirem na pele* as consequências dos preconceitos e discriminações difundidos pelos valores heteronormativos estão menos preparadas para tais questões?

Professor.a.s, de todas e quaisquer identidades, perguntam-se sobre formas de convivência mais justa, digna, respeitável e fraterna entre todas as pessoas? Refletem sobre os reflexos do racismo e da misoginia nas posturas submissas ou rebeldes de estudantes e colegas de trabalho? Compreendem a escola como espaço laico onde as verdades em nome de deus devem ser necessariamente eliminadas dando lugar às liberdades laicas?

Para além das respostas, o que têm estas questões a ensinar-nos?

Referências

Almeida, G. E. S. de. (2005). *Da invisibilidade à vulnerabilidade: percursos do "corpo lésbico" na cena brasileira face à possibilidade de infecção por DST e Aids.* Tese de doutoramento não publicada, IMS/UERJ, Rio de Janeiro.

Aquino, L. O. R. (1995). Discurso lésbico e construções de gênero. *Revista Horizontes Antropológicos*, 1(1), 34-39.

Bortolini, A. (2008). *Diversidade sexual na escola.* Rio de Janeiro: UFRJ.

Britzman, D. P. (1996). O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, 21(1), 71-96.

Castañeda, M. (2007). *A experiência homossexual.* São Paulo: A Girafa.

Hall, S.(1999). *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A.

Junqueira, R. D. (2014). Heteronormatividades e vigilância de gênero no cotidiano escolar. In A. Rodrigues, C. Dallapicula, & S. R. S. Ferreira (Orgs.*),Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação* (pp. 109-224). Vitória: EDUFES.

Louro, G. L.(2010). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica.

Natividade, M., & Oliveira, L. (2009). Sexualidades ameaçadoras: religião e homofobia(s) em discursos evangélicos conservadores. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana,* 2, 121-161 .Disponível em:www.sexualidadsaludysociedad.org

Pedrini, M. D., Rodrigues, A., & Rocon, P. C. (2014). Artes do fazer trans: corpos em narrativas e seus processos educacionais. In A. Rodrigues, C. Dallapicula, & S. R. S. Ferreira (Orgs.*)*, *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação* (pp. 89-102). Vitória: EDUFES.

Ribeiro, P. R. C. Soares, G. F., & Fernandes, F. B. M. (2009). Ambientalização de professores e professoras no espaço escolar. In R. D. Junqueira (Org.), *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.* Brasília: MEC/SECAD.

Silva, T. T. (Org.) (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.

Autoras

Ariane Celestino Meireles
Email: arianemeireles@globo.com

Lucimary Hoffman
Email: lhoffman@hotmail.fr

SECÇÃO 2

SEXUALIDADES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NA ESCOLA

1|ABORDAGEM DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE PROFESSORAS EM SEU COTIDIANO

Archéria Emanuelle Juliaci, & Kátia Batista Martins

Introdução

Este estudo é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso da especialização em Género e Diversidade na Escola, ofertada no ano de 2015 pela Universidade Federal de Lavras, Brasil. O recorte em tela visa refletir sobre a rotina da prática docente relacionada com a sexualidade e seus enfrentamentos diários intimamente ligados com a participação das famílias nesse contexto.

Nesse sentido, este trabalho teve como interesse promover uma discussão com as docentes e lançar uma questão disparadora na qual as professoras descrevessem alguma situação vivenciada em seu quotidiano no âmbito da Educação Infantil. O material empírico foi obtido por meio de relatos escritos após uma roda de conversa abordando a temática da sexualidade presente nas vivências de crianças com faixa etária entre três a cinco anos numa escola privada na cidade de Lavras, MG.

Participaram do estudo quatro professoras que atuam na área há mais de 20 anos. Por meio dos dadosempíricos analisámos diante dos estudos pós-estruturalistas e foucaultianos, as vivências ligadas à sexualidade e como as professoras lidaram com cada situação mediante as famílias das crianças.

Foi possível refletir sobre a rotina da prática docente relacionada com a sexualidade e seus enfrentamentos ligados com a participação da família nesse contexto, colocando em suspeição as pré-concepções e abrindo caminhos para novos saberes. O debate foi o fio condutor para a troca de experiências e foi de fundamental importância para colaborar com essas profissionais e com os estudos, abrangendo

Juliaci, A.E., & Martins, K.B. (2017). Abordagem da sexualidade na educação infantil: Relatos de professoras em seu quotidiano. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 183 – 194). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

ainda, a importância de cursos de formação continuada, de material didático e aparatos culturais diversos para suscitar a discussão do tema dentro e fora da instituição de Educação Infantil.

Reflexões acerca da sexualidade e suas implicações

O tema sexualidade habitualmente traz uma associação de conflito quando relacionamos as crianças na chamada primeira infância, com faixa etária de até cinco anos, ou seja, nas idades pertencentes à Educação Infantil.A criança tem um jeito próprio de encarar as novas etapas que vão surgindo na sua vida, assim como adolescentes, jovens, etc.. Muitas vezes, a família e educadores/as encaram esses acontecimentos com maior dificuldade do que a própria criança que está passando por determinada vivência, em especial a vivência e expressão da sua sexualidade.

Michel Foucault (1998) destaca que a compreensão do caráter social da sexualidade é definida pela elaboração histórica, política e contextual, cujas formas e variações podem ser identificadas sem que se examine e explique o contexto em que se formaram. Dessa forma, a sexualidade está inserida e contextualizada na vida da criança.É desejável que o/a profissional da Educação Infantil tenha atitudes estratégicas que favoreçam um ambiente de harmonia, apesar dos conflitos que também são importantes, e de valorização das expressões das crianças em seu quotidiano, podendo, inclusive, estimulá-las a expressarem-se. Diante de tais problematizações, esse estudo visa refletir sobre a rotina da prática docente relacionada com a sexualidade e os seus enfrentamentos intimamente ligados com a participação das famílias nesse contexto, por meio do relato de alguma situação que tenha chamado a sua atenção, desconstruindo as suas pré-concepções, reformulando a sua prática e enriquecendo as suas ações, abrindo caminhos para novos saberes.

A Educação Infantil é uma fase de descobertas e a sexualidade é definida como a mais complexa delas, pois aborda um tema que ainda é considerado tabu por grande parte da sociedade. Muitas instituições têm dificuldade de trabalhar de forma intencional a sexualidade na Educação Infantil, visto que, embora esse tema esteja presente no quotidiano das crianças, muitas vezes, as professoras não estão preparadas para lidar com certas questões. De acordo com Foucault, a sexualidade é uma das mais complexas e importantes intersecções entre natureza e cultura humana, impondo barreiras para tal processo, limitando e, em alguns casos até evitando tocar no assunto.

> A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação

> dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns nos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (Foucault, 1998, p. 116-117).

O conceito de sexualidade é construído socialmente, uma vez que, há uma diversidade muito grande de culturas e cada criança vem com uma carga de aprendizagem adquirida na cultura em que está inserida. A partir da complexidade do assunto, surge o desafio da professora em saber lidar com situações relacionadas com ela diante das crianças e da família.

A criança, para muitos/as, é tida como um ser humano que não tem sexo, que não pode expressar-se de maneira que evidencie a sua sexualidade. Comportamentos e gestos tendem a ser interpretados de diferentes formas pelas famílias de acordo com a sua cultura. Até mesmo as brincadeiras despretensiosas podem parecer inapropriadas na visão distorcida dos/as adultos/as que levam em consideração apenas as suas crenças, religiosidade ou mesmo a herança moral familiar adquirida ao longo dos anos. Todavia, a sociedade insiste em colocar a criança como um ser incapaz de discernir gostos e possuir vontades próprias, incapaz de expressar a sexualidade livremente sem julgamentos pré-estabelecidos. É construída, portanto, a identidade da criança como um ser assexuado:

> As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado (Foucault, 1998, p. 10).

Sendo assim, fica evidente o controle que a sociedade exerce sobre os corpos da criança, sob a ótica do autor de forma crítica. Diante de tais enfrentamentos, observa-se a necessidade de uma abordagem com os/as docentes, com o intuito de proporcionar uma troca de experiências e, a partir dela, abranger os diversos saberes, aperfeiçoando sua prática pedagógica no quotidiano da Educação Infantil, bem como a sua relação com a família das crianças, no que se refere a sexualidade.

Refletir e aprofundar nos estudos e na sua relação desses com o processo de aprendizagem e também da construção das identidades sexuais das crianças, pode criar uma ponte entre o acesso de informações para a família e alargar as fronteiras do conhecimento de professoras, preparando-as teórica e politicamente para discutir na escola e fora dela, as questões que envolvem a sexualidade.Quando os/as professores/as adquirem conhecimento, fica claro que as identidades sexuais não são permanentes e nem engessadas no indivíduo, pois são construídas ao longo de sua vida.

> A identidade sexual está sendo constantemente rearranjada, desestabilizada e desfeita pelas complexidades da experiência vivida, pela cultura popular, pelo conhecimento escolar e pelas

> múltiplas e mutáveis histórias de marcadores sociais como género, raça, geração, nacionalidade, aparência física e estilo popular (Britzman, 1996 p. 74).

Desta forma, pode afirmar-se que as identidades de género e sexuais são instáveis e passíveis de transformação a qualquer momento da vida do ser humano.

A infância e a curiosidade

Acriança começa a despertar a sua curiosidade assim que inicia o desenvolvimento dos seus sentidos para explorar o mundo ao seu redor e é um dos fatores que colabora no processo de aprendizagem e de socialização. Essa curiosidade e o seu desenrolar sofrem influências constantes no seu quotidiano por meio das médias diversas, da cultura familiar e da sua condição socioeconómica, ou seja, são vários os fatores que podem influenciar no desenvolvimento da criança por meio da curiosidade.

> Os jogos de expressão da sexualidade, muitas vezes, são negados pelos adultos, bem como a informação sobre os temas de interesse das crianças. A curiosidade infantil, na temática da sexualidade, é grande; mas, às vezes, as crianças não têm oportunidade de falar sobre as suas dúvidas, principalmente em relação à gravidez, nascimento, casamento, diferença entre os sexos, Aids, homossexualidade. As brincadeiras infantis constituem-se numa maneira de a criança organizar o seu mundo, de apropriar-se das relações com outras crianças e adultos. A riqueza de sua sensibilidade e de sua expressão fazem-na inventar jogos que possibilitam descobertas de si mesma e do outro, tanto nas descobertas em relação à identidade sexual quanto nas descobertas da identidade de género (Ribeiro, 2011, p. 606).

Entretanto, nem sempre o/a adulto/a reconhece a importância da curiosidade infantil, principalmente quando relacionada com a sexualidade, na qual a criança percebe a sua anatomia corporal e as diferenças entre os sexos, chegando até a recriminar a criança quando apresenta algum comportamento que considere negativo ou inoportuno. “Mesmo os pais [mães e responsáveis] mais compreensivos, indulgentes e com uma visão aberta, tornam-se surpreendentes, autoritários, quando se trata da sexualidade” (Bernardi, 1985, p. 25). É necessário que, a família entenda a situação e dê respostas claras e objetivas de acordo com a faixa etária da criança, repassando a informação de forma segura para que família e criança se sintam à vontade para voltar ao tema sempre que necessário. Desta maneira, é importante que a família “seja um espaço de discussão e crescimento mútuos, no qual se possa conversar, trocar experiências e resolver seus conflitos sem violência” (Ribeiro, 2009, p. 83).

Os caminhos

A proposta foi de desenvolver um debate com duração de 50 minutos entre quatro professoras da Educação Infantil, abordando a sexualidade e suas questões mais recorrentes entre crianças de faixa etária entre três a cinco anos. O objetivo foi desenvolver o assunto a partir de uma discussão com docentes, promovendo uma reflexão sobre como desenvolver o tema diante das crianças e suas famílias relatando algum acontecimento que chamou a sua atenção em relação ao assunto.

Após a discussão, foi proposto um registo escrito individualmente pelas professoras, com o objetivo de expor as suas experiências e a sua postura como educadora diante dessa temática. A questão disparadora para o registo foi a seguinte: "Descreva uma situação em que a sexualidade foi abordada na prática da sua profissão, e conte como foi lidar com ela diante da criança e da aceitação/negação das famílias, e como você conseguiu elucidar a questão".

Desta forma, a professora evidenciou uma situação que vivenciou durante sua atuação na docência e como tal situação foi importante no aprimoramento de suas práticas quotidianas.

Cada uma delas contou um pouco sobre o seu registo e, assim, houve uma reflexão sobre as suas práticas. O objetivo foi destacar como a ação do debate e a troca de experiências pode enriquecer e tornar mais eficaz a contextualização da sexualidade desde os primeiros anos de vida da criança. A ação envolveu o corpo docente que atua na Educação Infantil com crianças de três a cinco anos de uma escola privada da cidade de Lavras – MG. As professoras apontaram como é abordada a sexualidade na escola e quais as dificuldades em lidar com as crianças e com as suas famílias quando é necessário trabalhar algo relacionado a esse tema com as famílias.

Questão disparadora

Inicialmente, foi realizada uma apresentação sobre o Curso de Especialização em Género e Diversidade na Escola (GDE) e sobre o estudo que estava sendo realizado, informando o objetivo do trabalho. Em seguida, as professoras receberam os questionários no qual puderam descrever um facto que vivenciaram em sala ligado com o tema da sexualidade e como foi o decorrer desse caso com a criança e com a família.

As professoras registaram o seu relato escrito e, depois foi sugerido que fizéssemos uma discussão sobre o tema e sobre cada caso abordado entre elas nos relatos. As professoras mostraram-se abertas às discussões, foram objetivas nas suas falase discutiram entre si como agiriam em cada caso.Segundo as professoras isso contribuiu muito para o seu trabalho, pois a partir da troca de experiências e discussões sobre o tema, pode alargar-se as fronteiras do conhecimento dando oportunidade a novas práticas.

Descobrindo os corpos

> Já vivenciei várias situações em sala de aula onde a sexualidade esteve presente e foi necessária a intervenção para que as crianças pudessem entender de forma mais clara a questão. Como fiz a minha especialização na área de Sexualidade, consigo abordar o tema com as crianças e com os pais[mães ou responsáveis] com segurança e tranquilidade. Entre outros, um fato que aconteceu que os pais ficaram assustados e me procuraram na escola para esclarecer é que duas crianças na faixa etária de três anos mostraram os órgãos genitais um para o outro, sendo que um era menino e outro era menina. O pai da menina sentiu-se inseguro dizendo que em casa eles não tratavam esse assunto com tanta naturalidade assim. Disse que ele não a deixava entrar no banheiro quando estava tomando banho, nem mesmo ver os primos que eram da mesma idade para não despertar essa curiosidade. Expliquei-lhe que nessa faixa etária começam a acontecer as descobertas do próprio corpo e, com isso, as crianças sentem a necessidade de comparar as diferenças entre o seu corpo e o corpo do colega. Expliquei que precisamos estar atentos, observando e orientando-os nessa fase. Não é explicar além e nem aquém do que eles querem saber nesse momento, é uma orientação e explicação satisfatória para o momento, porque a sexualidade estará sempre presente em nossas vidas, desde o nascimento até a fase adulta. E cada uma dessas fases terá suas dúvidas, suas preocupações. O importante é saber, ou pelo menos tentar desconstruir o tabu que é o tema da sexualidade.

Evidencia-se a preparação da professora em lidar com a situação, pois a sua especialização em sexualidade subsidiou a sua ação, de modo a que a professora tratasse do assunto da maneira mais natural possível, passando segurança às famílias e evidenciando que a sexualidade está presente em todas as fases de nossas vidas.

De acordo com Ribeiro e Alvarenga (2014), “a educação para as sexualidades, a diversidade sexual e de género são temas historicamente relevantes para promover o debate e a intervenção no processo de formação docente” (p. 191). Sendo assim o/a professor/a necessita ampliar as fronteiras do conhecimento, quanto mais fundamentação e argumentos, mais confiança nas suas vivências no âmbito escolar, com as crianças e suas respectivas famílias.

Descobrindo os prazeres

> Uma aluna de cinco anos começou a masturbar-se na sala, usando a cadeirinha. Tentava desviar a atenção dela para outra atividade, mas era só voltar que começava tudo de novo. Chamamos a mãe para conversar e ela disse que o pai ficava bravo com a filha, pois fazia em casa também, agravando o caso. Com o apoio da família e da escola conseguimos resolver a situação. Falar sobre sexualidade não é fácil.

A postura familiar, muitas vezes, influencia diretamente nas expressões de sexualidade da criança, tendendo a impor suas regras de acordo com a cultura e contextos em que estão inseridos.O adulto ainda exercita a violência de um poderoso olhar diante do desejo erótico da criança – do qual não se pode apropriar -, mas tenta

normatizar o que ela fala e sobre o que deve silenciar, o que mostrar e o que esconder (Ribeiro, 2011).

Nesse aspeto, há um evidente determinismo a respeito da atitude da criança com relação à sua sexualidade. As próprias famílias recriminam a sua curiosidade, na maioria das vezes, limitando a descoberta do seu próprio corpo, como se fosse algo proibido ou errado, confundindo as suas expressões com algum cunho malicioso.

Expressões da sexualidade

> A minha aluna tinha 04 anos e gostava muito de andar de mãos dadas com os colegas e dizia estar namorando.Um dia, durante uma atividade de desenho, a mesma foi para debaixo da mesinha com dois colegas e começaram a desenhar no chão, até aí tudo bem. No dia seguinte a mãe veio questionar que a filha tinha sido rabiscada nos órgãos genitais.Tirou até foto da menina.Fiquei assustada. Ela disse o colega que a tinha rabiscado. Conversando, disse-lhe que ela estava se descobrindo e que os colegas não fizeram isso, foi a própria menina, pois, não deu tempo para isso. Ela não tirou a roupa, somente enfiou a canetinha e se rabiscou. Depois de resolvido a mãe disse que ia observar melhor a menina em casa. Outro facto com essa menina é que quando ela ia ao banheiro fazer xixi, se a colega estava com uma calcinha bonitinha (personagens), ela ficava querendo trocar e se a colega não trocasse ela não seria sua amiga.

A ludicidade está intimamente ligada à percepção do corpo e o interagir com os/as colegas traz experiências que aguçam além da sua curiosidade novas descobertas, sensações e contrastes com os outros corpos anatomicamente diferentes.A interpretação equivocada das expressões da criança durante suas brincadeiras traz julgamentos com a finalidade de normatizá-las e a observação constante da família torna-se fundamental para que não aconteça tal processo, procurando compreender que tanto o/a seu filho/a quanto o/a seu amigo/a possuem a mesma idade e, portanto, muitas vezes compartilham das mesmas experiências, descobertas e curiosidades nessa fase de desenvolvimento.

Curiosidades e expressões da infância

> Nessa fase de cinco anos as crianças estão descobrindo a sexualidade e observam muito as diferenças entre os sexos. Gostam de falar que os meninos usam cuecas e as meninas calcinha, às vezes sentem necessidade até de mostrar para o colega e comparar as cores. Um episódio que me chamou atenção foi o de uma aluna que dizia ser namorada do coleguinha, e percebi que estava bastante aflorada a sua sexualidade. Um dia ela mostrou a calcinha para o colega e depois em brincadeiras de mamãe/ filhinho ela deitou em cima do colega. A aluna disse que estava fazendo igual à mãe e o namorado.
> Chamamos a família para conversar e não foi uma conversa fácil, pois a mãe era solteira e não admitiu que a filha pudesse ter visto algo parecido em sua casa, preferiu dizer que nada havia acontecido. A partir desse dia, fiquei ainda mais atenta em relação a essa aluna e depois da nossa conversa ficou tudo mais tranquilo.

A criança, muitas vezes, espelha-se em comportamentos de acordo com o meio em que vive, não necessariamente repetindo a ação de pessoas que a rodeiam, mas também das possibilidades apresentadas por outros aparatos como os meios de comunicação tão disseminados na atualidade. É necessário o cuidado do/da profissional para abordar o tema com a família, bem como procurar refletir meios que sejam eficazes para agir em tais casos, tal como educar para a sexualidade por meio de uma linguagem adequada à sua faixa etária.

Como diz Ribeiro (2011), "muitas vezes, os desejos das crianças continuam representando um perigo na nossa sociedade e a importância das experiências de expressão da sexualidade na infância é subestimada" (p. 606). A criança está propensa a todo tipo de influência e os seus familiares precisam atentar-se ao âmbito em que está inserida, pois ao contrário do que muitos acreditam, a criança percebe tudo que está ao seu redor, apropriando-se facilmente de informações que reproduzem de maneira não intencional sem concepção de certo/errado, apenas replicando o que foi absorvido.

Compartilhando experiências

Foram várias as experiências abordadas após a questão disparadora e os seus respectivos relatos compartilhados entre todas. Foram quatro relatos de caso.

Um dos pontos mais importantes foi o momento em que as professoras percebem alguma mudança no comportamento da criança como parte da construção do sujeito. As professoras alegaram que tal comportamento tem-se apresentado cada vez mais precocemente por meio das brincadeiras e expressões corporais com os/as colegas, sendo intensificado pelo processo de "adultização", no qual as crianças tendem a comportar-se como adultos, com interferência direta da média, propagandas, redes sociais, bem como o incentivo de algumas famílias que, na visão das professoras, despertam a criança para a sexualidade mais cedo, enfatizando formas do corpo que se desenvolvem ao longo do seu crescimento.

Outro ponto discutido foi como abordar a criança diante das situações descritas em cada relato. As professoras disseram que, normalmente, ao perceber o comportamento, chamam a criança para outras atividades e conversas. Quando o comportamento persiste, trabalham com a distração, incluindo histórias, brincadeiras e atividades em geral. "O momento atual mostra-se favorável para a realização de ações educativas voltadas para a superação das desigualdades, da compreensão das expressões da diversidade sexual, no ambiente escolar e na sociedade (Ribeiro, & Alvarenga, 2014, p.191).

Como conversar com as famílias alertando-as sobre os acontecimentos ocorridos foi outro item relatado. As professoras alegaram que convidam as famílias

para uma reunião, quando há necessidade, pois muitas vezes conseguem trabalhar com a situação na própria instituição. A abordagem da família é feita de modo investigativo e com bastante cautela, a fim de procurar fundamentos para descobrir algum facto que possa justificar o comportamento da criança.

Como trabalhar com a aceitação ou negação das famílias também entrou na pauta de discussões. Quando a família aceita conversar e esclarecer dúvidas sobre o tema em conjunto com as professoras, é mais fácil esclarecer a situação de forma clara e objetiva, sempre no sentido informativo de maneira que contemple as dúvidas da criança. Já quando há negação por parte de seus/suas responsáveis, o processo de desconstrução de preconceitos e de paradigmas engessados pode ser mais demorado e, às vezes, não acontecer. Entretanto, é preciso que a equipe docente esteja amparada e respaldada teórica, técnica e politicamente para lidar com a negação da família. Vale ressaltar ainda que, dependendo de cada caso, para não evidenciar o facto diante de outras crianças e famílias, algumas vezes, o facto é encaminhado à coordenação escolar, evitando exposição da criança.

Como trabalhar com a criança a partir das situações relatadas foi outro tema que as professoras acharam de fundamental importância na discussão. É interessante que a professora procure sanar as dúvidas da criança no momento, caso haja algum questionamento, não havendo necessidade de aprofundar em detalhes que ela não seja capaz de compreender ainda. Nesse caso, a família influencia diretamente na questão dos binarismos: certo-errado, pode-não pode, e isso reflete-se no andamento da situação. Torna-se, então, necessário alertar as famílias para que quando a criança questione determinada situação, é necessário ter claros os limites de até onde se deve esclarecer tais dúvidas, evitando explicações desnecessárias.

Para encerrar a discussão, o último tema abordado foi a importância da formação inicial e continua de docentes e como a troca de experiência enriquece o seu leque de conhecimentos para atuar no seu dia-a-dia. As professoras disseram que é trabalhada a diferenciação de género no sentido de diminuir as diferenças, mas não a sexualidade. Foi também enfatizado por elas que o curso de Pedagogia não aborda a sexualidade de forma direta e, portanto, as suas experiências vêm de seu quotidiano, pois a sua formação académica não as deixa preparadas para trabalhar o tema. “Quando a escola não insere no seu currículo a Educação para a sexualidade e nem as relações de género, é uma forma de compactuar com a manutenção de significados que resvalam em moralismos, em naturalizações, em essencialismos” (Ribeiro, & Faria, 2014, p. 38).

Dentre todos os pontos abordados na discussão, o que mais chamou a atenção foi a dificuldade que as professoras relataram em conversar com as famílias. Muitas não aceitam que a criança possa expressar a sua sexualidade, pois acreditam que seja “precoce” o comportamento.

Quanto à parte dos/das docentes, foi destacada a importância do/a professor/a ter formação específica para trabalhar com o tema no seu quotidiano, ressaltando a importância de estar sempre a participar de cursos de formação continua na busca de novos horizontes e possibilidades, transformando a sua práxis e trocando experiências sempre com os/as seus/suas colegas de forma reflexiva, desconstruindo discursos binários, sexistas, homofóbicos e deturpados em relação à sexualidade.

Considerações finais

Com essa pesquisa foi possível perceber que de facto existem dificuldades na abordagem do tema sexualidade na Educação Infantil. Foi possível alcançar o objetivo pois além de evidenciar factos que ocorrem no quotidiano docente, analisou-se com as docentes, por meio das suas falas, a forma como tudo é orientado juntamente com as crianças e familiares. A troca de experiências foi de importância fundamental para colaborar com essas profissionais, abrangendo ainda, a importância de cursos de formação inicial e continuada, de material didático tanto para os/as docentes quanto para os/as discentes, facilitando assim a abordagem do tema dentro e fora da instituição de Educação Infantil e a importância das escolas promoverem mais debates com os/as seus/suas profissionais relacionados com a sexualidade. "É fundamental que os conteúdos desenvolvidos na Educação Infantil possibilitem uma ruptura dos mitos, dos tabus e dos preconceitos que envolvem as relações sociais como um exercício democrático e de direito" (Ribeiro, & Alvarenga, 2014, p. 191). Sendo assim, iriam incentivar o debate entre as professoras sobre a sexualidade na Educação Infantil, desenvolvendo métodos e processos que disseminem conceitos, aprimorando técnicas na formação docente e ao mesmo tempo enriquecendo recursos pedagógicos favorecendo também as crianças.

De acordo com Roney Castro (2012), historicamente, percebemos que no contexto de muitas instituições educativas vem-se fazendo num discurso desigual, discriminatório e excludente para muitas meninas e meninos, desde a Educação Infantil, por meio da sua organização e dos seus currículos, bem como pelo olhar e pelas práticas das professoras e outras/os profissionais que lá atuam. Portanto, é imprescindível que essas/es profissionais tenham oportunidades para pensar sobre os desafios do seu quotidiano e sobre aquilo que sabem e sobre o que ignoram.

É importante ressaltar que não é apenas a carência na abordagem do tema na formação docente que afeta a discussão entre professoras/as, equipe pedagógica, família e crianças sobre a sexualidade nas instituições de Educação Infantil. Existem fatores culturais e sociais que, ao longo do tempo, criaram barreiras para dissipar tais conhecimentos por meio de docentes, crianças e suas famílias. Perguntamos: será que o facto de não haver diálogos sobre género e diversidade sexual nas escolas remete

para a culpabilização apenas da precária formação docente? Devemos ir além desse pensamento: há uma conjuntura social, cultural e histórica que tece uma rede de tensões, conflitos e resistências em torno da construção e da vivência das sexualidades, algo que não depende somente da formação ou da boa vontade dos/as profissionais (Castro, 2012). Entretanto, pensar na formação específica desses/as profissionais, pode ser o início de nova práxis para a formação dos sujeitos na sua amplitude.

Referências

Bernardi, M. (1985). *A deseducação sexual.* São Paulo: Summus.

Britzman, D. P. (1996) O que é esta coisa chamada amor? Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, 21(1), 71-96.

Castro, R. P. de. (2012) Perspectivas da formação docente no enfrentamento ao sexismo e à homofobia. InC. M. Ribeiro (Ed).*Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil* (pp.142-159). Lavras - MG: Editora UFLA.

Foucault, M. (1998). *História da sexualidade I*: a vontade de saber(Tradução de Albuquerque M. T. da C., & Albuquerque J. A. G). Rio de Janeiro: Graal.

Ribeiro, C. M (2011). Crianças, gênero e Sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações. *Estudos Feministas,*19(2), 605-614.

Ribeiro, C. M., &Alvarenga, C. F (2014). "Tranca a porta! Não deixa elas saírem" – um contexto para emergir as expressões das crianças sobre gênero e sexualidade.*Textura*, 32, 187-207.

Ribeiro, C. M., & Faria, L. M. de C. (2014). "Nunca poderia imaginar!" Multiplicidades para a inserção de sexualidades e gênero na formação inicial docente. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 17(2), 33-42.

Ribeiro, M. (2009). *Conversando com seu filho sobre sexo*. São Paulo: Academia de Inteligência.

Autoras

Archéria Emanuelle Juliaci
Licenciada em Ciências Biológicas e especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Lavras (UFLA)/Brasil. Atua na gestão educacional da rede privada em Lavras/MG. Email: aemanuellej@gmail.com

Kátia Batista Martins
Orientadora. Mestra em Educação. Professora no Departamento de Educação da UFLA; Coordenadora Adjunta do Pibid Pedagogia/Gênero e Sexualidade. Coordenaora do Comitê Gestor do Fórum Sul Mineiro

de Educação Infantil. Integra o grupo de pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na Contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) e o núcleo de estudos, pesquisa e extensão em infâncias e educação infantil – Nepi/DED/UFLA. Universidade Federal de Lavras, Brasil. Email: katiamartins117@gmail.com.

2| HOMOFOBIA NAS ESCOLAS E O DISCURSO DOS E SOBRE OS PROFESSORES: ENTRE UMA PRIVATIZAÇÃO REGULADORA E O DESEJO DE EMANCIPAÇÃO

Hugo Santos, Sofia Marques da Silva, & Isabel Menezes

Notas introdutórias

O decreto-lei da Educação Sexual (ES) em Portugal (n.º 60/2009) apresenta a questão da "orientação sexual" como uma temática a ser trabalhada. Porém, como se sabe, tende a existir um desfasamento entre o legalmente decretado e o vivido na prática. Quando se pesquisa esse tópico, esquece-se da relevância em auscultar os/as professores/as que têm um papel primordial na formação cívica dos/as jovens estudantes. Numa pesquisa qualitativa procurou-se interrogar estes profissionais sobre as suas conceções, práticas, desejos e dificuldades na abordagem da ES a partir do método dos grupos de discussão focalizada, tendo como pergunta de fundo como é que os/as professores/as trabalham (ou não trabalham) estas questões e porquê. Foram realizados de 2015 até ao momento 18 grupos de discussão focalizada, 07 dos quais envolvendo professores/as de escolas urbanas do Norte de Portugal, de diversas áreas disciplinares e de diferentes franjas etárias. Do ponto de vista dos resultados, é possível traçar um panorama que dá conta de uma multiplicidade de discursos entre o regulatório e o emancipatório: um discurso etéreo *humano-universalista* que se constitui como um refúgio para os/as professores/as ocultarem a sua falta de conhecimento; um discurso negligente, secundarizante e privatizador da sexualidade que, aliado ao primeiro, parece ajudar a promover passivamente a reprodução de violências; um *discurso confesso de falta de preparação* mas reconhecimento da sua importância – um desejo que, porém, esbarra com dificuldades institucionais e sociais –

Santos, H., da Silva, S. M., & Menezes I. (2017). Homofobia nas escolas e o discurso dos e sobre os professores: Entre uma privatização reguladora e o desejo de emancipação. In T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 195 – 212). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

e ainda discursos (e ações) homofóbicas que fazem questionar o seu próprio papel enquanto profissionais.

Regulação e *emancipação* têm aparecido nas ciências sociais, humanas e educativas como metáforas que procuram, de algum modo, significar respetivamente "opressão" e "liberdade", "estrutura" e "agência". É verdade que entender os conceitos como binómios oposicionais e internamente coerentes pode ser uma falácia porque, de facto, por causa da inerente intersubjetividade da sua definição, é possível argumentar-se que pode haver regulação na emancipação e vice-versa; ainda assim, utiliza-se estas expressões que dão título a esta pesquisa como meras expressões para qualificar os discursos de professores/as, quer sobre *os modos de funcionamento da Educação Sexual nas escolas* inclusive na questão do tópico da "orientação sexual", quer sobre as *atitudes* sobre a *diversidade sexual*. Ora, o decreto-lei nº 60/2009 que regula e torna obrigatória a Educação Sexual (ES) nas escolas portuguesas do Ensino Básico e Secundário passou a contemplar a "orientação sexual" como um dos tópicos a ser abordado, nomeadamente no seu artigo 2º que estabelece como duas das suas finalidades em termos de promoção (passa-se a citar):

> "f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;" "(…)
> l) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual. (…)" (Decreto-lei nº 60/2009: 5097)[1].

Porém, como se sabe, quando se trata de políticas educativas, tende a existir o perigo da possibilidade de existência de um desfasamento entre aquilo que é decretado legalmente e o que é – ou é suposto ser – vivido na prática quotidiana, sobretudo quando os avanços legislativos (e.g., a igualdade de direitos para pessoas lésbicas, *gays*, bissexuais e transgénero, vulgo, LGBT), correndo a uma velocidade superior das mentalidades, podem não corresponder a uma mudança nas práticas sociais ou profissionais *in loco*. Assim, ainda que os estudos sobre atitudes e comportamentos homofóbicos e heteronormativos em educação não sejam novos[2], estes tendem a reduzir os sujeitos da investigação aos/às jovens, o que, consequentemente, tem o efeito de negligenciar a figura do/a professor/a registando-se, por extensão, uma ausência de produção de conhecimento sobre as suas *perspetivas* e *experiências* (Meyer, Taylor & Peter, 2015). Ora, é aos/às professores/as que, no referido decreto-lei, parece recair grande parte da responsabilidade na dinamização das atividades no âmbito da ES. Não sendo, claro, os/as únicos/as educadores/as envolvidos/as no processo têm, porém, um papel crucial na aplicação e funcionamento das leis

[1] Pode consultar-se o site oficial e aceder ao documento: http://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade.

[2] Entende-se por "*homofobia*", de forma muito simplista, um conjunto de crenças e/ou atitudes negativas contra formas de sexualidade não-heterossexuais e/ou as pessoas com desejos, identificações e/ou práticas afetivas e/ou sexuais nesse sentido (cf. Borrillo, 2010).

(importância que, aliás, com certas variações, sempre tiveram nas mais diversas matérias de política educativa ao longo da história da escola)[1].

Na verdade, uma ampla literatura científica recobre as dificuldades que estes profissionais têm ao lidar com matérias de tamanho melindre. Estudos com estes/as profissionais têm demonstrado que, apesarem de reconhecerem a importância da abordagem da ES nas escolas, os/as professores/as não se sentem preparados/as, por diversos motivos, para abordar o tema (Anastácio, 2007). Quando o fazem optam, de forma pouco viável, por uma abordagem *biologista* – ou seja, reduzindo um entendimento da sexualidade humana aos mecanismos biológicos da reprodução e ao funcionamento dos órgãos sexuais – ou, de forma interligada, por uma abordagem *tecnicista* – muitas vezes centrada no uso correto dos métodos contracetivos (Allen, 2011; Pais, 2012; Rocha & Duarte, 2015). Tende ainda a existir uma impreparação para abordar certos tópicos que, pela sua natureza, sempre se apresentaram como suscitando mais tabus ou controvérsias contribuindo, de forma por vezes involuntária, para a sua própria marginalização como, por exemplo, as questões da "orientação sexual" (Ellis & High, 2004). Por vezes são os/as próprios/as professores/as a mobilizar *atitudes discriminatórias*, o que nos leva então a interrogar, não só o seu papel nuclear como educadores/as como a própria eficácia da prossecução da lei: como se pode *promover o respeito* e *eliminar violências* (neste caso no que respeita ao tópico da "orientação sexual") se os/as próprios/as professores/as tem atitudes rotuláveis como "homofóbicas"? Posto isto, esta pesquisa procura trazer para o centro do debate educativo os *discursos* dos/as professores/as sobre esta matéria que fossem reveladores quer das suas *atitudes* perante a diversidade sexual, quer as suas *conceções* circundantes em torno do tópico da "orientação sexual" em particular, enquadrado na ES.

A Educação Sexual nas escolas portuguesas e o tópico da orientação sexual: encantos e desencantos

Começando por ter como preocupações centrais os fenómenos sociais da *gravidez não desejada* – dadas as altas taxas de gravidez adolescente – e das *doenças sexualmente transmissíveis* – na esteira do aparecimento e propagação epidémica do VIH (vírus da imunodeficiência humana) e da sida nos anos 80 (Santos, Fonseca & Araújo, 2012; Rocha & Duarte, 2015), a ES foi integrando também as questões da "orientação sexual" – muitas vezes sobre a expressão "diversidade sexual" – nas suas problemáticas. Como a primeira instituição obrigatória e pública que alberga comunidades de crianças e

[1] Estamos a falar dos/as *"professores/as"* referindo-nos a três instâncias principais: a) pessoas humanas com as suas intersubjectividades; b) figura correspondente a uma categoria profissional e c) educadores/as no sentido do seu papel mais amplo.

jovens – sujeitos em iminente situação formativa e cívica e também sexual (Menezes, 1990) –, percebe-se que a escola teria, então, um papel fundamental no sentido de *transmissão de informação*, que permitisse desconstruir estereótipos, promover o respeito pelas pessoas e as suas orientações sexuais – homo, hetero, bi e assexual – e eliminação de violências. De facto, esta instituição, onde geralmente a juventude descobre e experimenta a sua sexualidade (Epstein, 1994), tem-se revelado como uma instituição, comunidade e espaço inseguro, discriminatório e violento para jovens LGBT. Estudos etnográficos têm demonstrado claramente como é que os comportamentos de género dos/as jovens são heteronormativamente policiados na escola com recurso à violência homofóbica – verbal, física, direta e indireta –, sendo a sua presença mais forte nas relações entre rapazes (Friend, 1993; Mac & Ghaill, 1995; Silva & Araújo, 2007). Essa violência não se dirige exclusivamente a jovens homo ou bissexuais, mas tem efeitos claros nas formas de cada um/a se percepcionar (Pascoe, 2014), já que é na escola que jovens LGBT se descobrem e essa descoberta é geralmente acompanhada por um panorama de insultos (Louro, 1997).

Todo este contexto estrutural de violência assoma-se já aos possíveis conflitos intrapsíquicos resultantes da interação entre o desabrochar de uma sexualidade não-normativa, socialmente estigmatizada, e um meio social de ampla violência contra a mesma. Essa autodescoberta, muitas vezes iniciada com a sensação de ser diferente da maioria, pode ser acompanhada de culpa, segregação, isolamento, alienação, afetando a própria relação com a família ou grupo de pares (Cass, 1979; Troiden, 1988). Devido à forte homofobia social, chama-se a atenção para a *vulnerabilidade psicossocial* deste grupo em particular, onde as problemáticas da *baixa autoestima* e *depressão* adquirem ampla representatividade. Não é de admirar então que este grupo juvenil possa ter três vezes mais tendência para o suicídio que os seus congéneres heterossexuais devido às estruturas sociais que punem a sua sexualidade, uma dimensão intrínseca do que as pessoas são como seres humanos (Gibson, 1989).

Ora, a partir dos anos 2000, a problemática dos direitos das pessoas LGBT adquire maior visibilidade mediática e política e passa a integrar um determinado paradigma civilizacional a nível internacional onde, por exemplo, Brasil e Portugal aparecem interpelados. Por exemplo, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura – (2009; 2012) vai lançando relatórios que demonstram como é que a questão da homofobia nas escolas se torna, de facto, um problema real a ser erradicado. Ora, como parece óbvio, estas situações de violência fazem questionar, a um nível microfísico, os direitos humanos e sexuais dos/as jovens (isto é, *as suas possibilidades de identificação e cidadania*); o seu bem-estar psicológico e físico; as diversas condições e oportunidades de aprendizagem (acesso, participação, envolvimento, investimento e sucesso); a um nível mais macroscópico, o próprio projeto da escola democrática, o que engloba a sua consideração como um lugar seguro e uma comunidade inclusiva e plural. Em Portugal, desde 2004, que associações

LGBT constituídas por pessoas da sociedade civil, foram demonstrando uma preocupação crescente com os/as jovens LGBT, nomeadamente a associação rede *ex aequo* (Vale de Almeida, 2010). O decreto-lei da ES nº 60/2009 aparece num contexto onde iniciativas contra o *bullying* homofóbico se vão multiplicando: "*It Gets Better* (2009), "Tudo Vai Melhorar" (2011), "*Dislike Bullying* Homofóbico" (2013) e "Tudo Já Melhorou" (2016).

Ora, não obstante essas iniciativas, a ES veio a revelar-se repleta de tensões que gravitavam em torno dos debates e tentativas de implementação sobre as mesmas: a intermitência possível entre a *esfera privada da família "versus" a esfera pública da escola* (estatal) que, em última análise, seria também uma tensão latente entre valores ou *ideologias conservadoras "versus" valores ou ideologias progressistas*; o *carácter preventivo* que norteia as dinâmicas da ES que parece reinscrevê-la numa *lógica sanitária de gestão do risco, de perigo e de doença* que se opõe, à partida, a perspetivas de prazer e emancipação (Allen, 2011); modos de implementação que são criticados como sendo ora *biologizados* (isto é, muito concentrados nos aspetos funcionais dos órgãos sexuais) ora como *tecnicistas* (centradas, por exemplo, no uso de métodos contraceptivos); a *negligência da abordagem de certas temáticas* (como, por exemplo, a orientação sexual); dogmatismos morais ou, pelo contrário, discursos de "libertinagem sexual" (Pais, 2012).

Também focando o tópico da orientação sexual, os tabus são semelhantes. Por exemplo, Friend (1993), explicando em detalhe as problemáticas subjacentes aos/às educadores/as na escola quanto a esta temática, identifica duas grandes dificuldades: a primeira relaciona-se com a *questão da influência*, isto é, a ideia de que abordar afirmativamente questões LGBT seria encorajar os/as jovens que se sentirão tentados/as a adotar algum tipo de identificação não-heterossexual ou a ter relações dessa natureza. A segunda tem que ver com a ideia de que falar destas questões significa *impor um conjunto de valores ou uma determinada ideologia* (valores que, em última instância, pertenceriam somente ao universo privado da família). Como refere Friend, "presumir que discutir homossexualidade nas escolas é impor valores é não reparar que quando nós não falamos sobre um tópico já estamos a impor um conjunto de valores" (Friend, 1993, p. 219)[1], além de que a existência de situações de violência e discriminação torna *pública* a própria questão da sexualidade. É importante salientar ainda que os/as próprios/as educadores/as podem estar no papel de *sujeitos* e *objetos* de ações de discriminação homofóbica. Isto é: eles/as podem discriminar jovens e/ou colegas como também podem ser discriminados/as homofobicamente.

[1] Ao longo deste texto as citações em inglês serão traduzidas livremente para português para facilitar a leitura.

Metodologia

Contexto e objetivos

Este estudo começou a desenhar-se a partir das finalidades do decreto-lei da ES (nº60/2009), em particular no que respeita ao tópico da "orientação sexual". Ora, visto que os/as professores/as são peças-chave na execução (ou não) destas políticas educativas, achou-se por bem interrogar os/as próprios/as sobre esta matéria. Ora, se uma parte importante da pesquisa procurava dar conta do potencial espaço entre o que está legalmente declarado e o vivido na prática quotidiana, os *métodos qualitativos* pareceram aqui não só bastante adequados como até ideais na medida em que se caracterizam precisamente pela busca dos sentidos dos sujeitos, sentidos esses socialmente construídos e, por sua vez, atribuídos à realidade e aos fenómenos, assim como das relações e dos processos da sua ocorrência e desenvolvimento, dimensões mais dificilmente captáveis através de métodos quantitativos (Amado, 2013). Ora, dentro dos métodos qualitativos achou-se por bem focar métodos cujos dados viessem sobre a forma de *informações verbais* (discurso) sendo o acesso aos mesmos um objetivo basilar. Concretizando, procurou-se:

- Aceder a discursos que revelassem conhecimentos ou desconhecimentos sobre o tópico e respetivas *conceções* assim como *atitudes* sobre pessoas com orientações, identidades e/ou relações não-heterossexuais, neste caso jovens estudantes;
- Compreender como é que a ES estava a ser operacionalizada (ou não) na escola, sobretudo no que respeita ao tópico da "orientação sexual", assim como eventuais dificuldades ou anseios.

O método de recolha: os grupos de discussão focalizada

Além da análise bibliográfica, da análise documental, da escrita de algumas notas de terreno (*observação participante*) e de entrevistas individuais, os grupos de discussão focalizada foram o método principal de recolha de dados. Como é sabido os grupos de discussão focalizada caracterizam-se por "envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixo, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravasse do tema em 'foco'" (Amado & Ferreira, 2013, p. 225-226). Ao contrário dos inquéritos por questionário ou entrevistas individuais, os GDF possuem uma *validade ecológica* que permite aceder a experiências, conceções, atitudes, etc., sendo que tem como ónus distintivo (face a entrevistas individuais, por exemplo) o facto de o conhecimento ser produzido precisamente na interação. O interessante nos GDF é que permitem conjugar *vantagem metodológica* com *facilidade pragmática*, isto é, por um

lado, por comportar grupos com vários elementos, permitem a expressão de vários pontos de vista sobre um assunto (possivelmente diferentes e não-consensuais), o que significa *a possibilidade de um elencar de ideias* e, por outro lado, devido a esse mesmo facto, permite a recolha de dados provenientes de um grupo máximo de participantes em tempo mínimo, o que permitem, claramente o acesso a vários participantes e consequente poupança de tempo. No caso dos/as professores/as isso é crucial visto que, pela sua natureza profissional, já tem o tempo bastante ocupado. Até ao momento foram elaborados no período de Janeiro e Junho de 2015 (1º fase da pesquisa[1]) um total de 18 grupos de discussão focalizada em 5 escolas diferentes:

- 11 com jovens estudantes de diferentes sexos biológicos (N=117);
- 07 com professores/as também de diferentes sexos, idades, áreas disciplinares e posicionamentos na carreira (N=30).

Por consequente, o processo de constituição da população participante (de jovens e professores/as) obedeceu a uma lógica aleatória que se fundamentou na disponibilidade de cada um/a (no caso dos/as jovens obrigou à dispensa de uma aula – 50 minutos, e no caso dos/as professores/as, combinaram-se grupos depois das horas de trabalho acordados entre todos/as). Inicialmente o projeto de pesquisa foi avaliado eticamente no quadro da Comissão Científica do Programa Doutoral em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) seguindo *trâmites éticos comuns* – pedidos de autorização, anonimato (relativo) dos/as participantes e das instituições (todos os nomes foram mudados e os nomes das escolas foram substituídos por "cores"), confidencialidade dos dados, participação informada e voluntária. Depois avançou-se com o contacto com as escolas tendo as escolhas para as mesmas certos denominadores comuns: o facto de se localizarem no Grande Porto e arredores (um critério pragmático de proximidade geográfica) e de se tratar de escolas da rede pública do (ou com o) Ensino Secundário devido à importância da obrigatoriedade *escolar* e às idades requeridas para tópicos de potencial sensibilidade como sexualidade e violência. Teve-se ainda o cuidado em diversificar contextos. No terreno os contactos foram operacionalizados seguindo uma linha tradicional: contacto com a Direção das escolas para explicar a pesquisa e requisitar autorizações, averiguação da documentação necessária e passagem da responsabilidade da composição dos grupos para um/a professor/a responsável, geralmente o/a Diretor/a de Turma.

[1] Este artigo refere-se apenas a uma das fases de pesquisa. A 2ª fase encontra-se na atualidade em desenvolvimento.

Método de análise: análise temática

Após a recolha dos dados procedeu-se à análise dos mesmos[1]. Optou-se por um método de análise mais sistemático que permitisse uma organização dos discursos (*extractos de dados*) mais concreta. O método de análise de dados utilizado foi a "análise temática" (AT) que se caracteriza por ser "um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) no interior dos dados. Ele organiza e descreve os dados em (rico) detalhe. Todavia, frequentemente vai mais além, e interpreta vários aspetos do tópico de pesquisa" (Braun & Clarke, 2006, p. 79). A opção por este método foi essencial, claro, para organizar e sistematizar grandes volumes de informação verbal/escrita por *grupos de sentido* que permitam, consequentemente, perceber, após essa organização, quer *regularidades* – ou seja: ideias ou significados que se repetem e/ou são frequentes (*prevalência*) –, quer *excecionalidades* do discurso, que também são importantes, e que, de algum modo, possibilitem fazer afirmações com sentido que, por sua vez, possam traduzir a validade científica da própria pesquisa (Amado, 2013)[2]. Do ponto de vista prático, em primeiro lugar, identificaram-se os *corpus de data* (todos os GDF), os *itens de data* (cada GDF) e *extrato de dados* (todos os extratos dos discursos dos GDF). Depois, seguiu-se as orientações dadas por Braun e Clarke (2006), desde das transcrições e releituras dos dados de forma a adquirir familiaridade com os dados até à *codificação* e consequentemente produção de *mapa(s) temático(s).* Os extratos aqui apresentados são exemplificativos e ilustrativos dos discursos com mais densidade.

Acrescenta-se que se entende o "discurso" numa *perspetiva (des)construtivista* não como sendo apenas um mero veículo transportador de informações verbais sobre uma dada realidade ou fenómeno, mas sim como ele próprio sendo construtor dessas mesmas realidades (Jorgensen & Phillips, 2002). Mais, o discurso tem influência – direta ou indireta – nas *condições de possibilidade* de dadas identificações (de género, sexuais, raciais, étnicas, religiosas, corporais, de classe, etc.) em detrimento de outras já que traz em si valores que lhe conferem legitimidade. Não significa necessariamente que basta falar para acontecer, mas que as possibilidades da ocorrência aumentam exponencialmente quando se considera a legitimidade do próprio ato de fala. Em

[1] Por *"dados"* entende-se as informações verbais contidas nos discursos gravados (e, posteriormente, escritos) dos sujeitos, e os significados – *semânticos* e *latentes* – neles contidos assim como (embora com menor importância) os registos sobre as interações e expressões físicas no decorrer dos GDF.

[2] Apesar de se tratar de um estudo qualitativo e dentro de um paradigma *fenomenológico-interpretativo* (logo, antipositivista), e como tal, onde não há um interesse ou intenção específica em quantificar dados ou contabilizar atitudes *per capita*, não significa que não seja importante introduzir alguns *elementos de quantificação* – as dimensões qualitativas e quantitativas não podem ser vistas como oposicionais. É óbvio que se é verdade que esses processos de análise derivam do *standpoint* do/a analista ou investigador/a e da sua subjectividade de análise também é verdade que a mesma impossibilita falar-se de relativismo das interpretações.

última instância, partilha-se da perspetiva *foucaultiniana* de que "falar é poder" (Foucault, 1988).

Esclarece-se que mais do que identificar *quantitativamente* a discriminação homofóbica nos discursos, foi mais proveitoso compreender os modos através dos quais sujeitos LGBT são (ou não) representados/as e, por extensão, incluídos e/ou excluídos. Nunca se deixando de considerar a homofobia como uma atitude negativa que deve ser, tal como o racismo, o sexismo ou a discriminação religiosa, questionada e diminuída (Borrillo, 2010), também se esclarece que a intenção não é adotar uma postura absolutamente punitiva e tomar todos/as os/as professores/as como sujeitos homofóbicos em potência, mas sim ajudá-los no cumprimento das próprias leis que, para todos os efeitos, rege o seu contexto de trabalho. Mais ainda que seja possível rotular alguém como "homofóbico" nas suas *posições-de-sujeito* (e.g., pela quantidade de comentários homofóbicos que faz), assume-se que o posicionamento crítico anti-discriminatório é melhor compreendido se dirigido às atitudes e que os sujeitos (neste caso, educadores/as) devem ser considerados enquanto seres em formação que necessitam de esclarecimento para boas práticas.

Resultados

Discurso dos/as professores/as: um fosso entre o legalmente declarado e o vivido na prática quotidiana e múltiplos obstáculos

Ao analisar os discursos dos/as professores/as, constata-se a possibilidade de um claro desfasamento entre o legalmente declarado e o vivido na prática quotidiana. A lei da ES parece estar a funcionar em várias escolas, mas os/as professores/as parecem revelar alguma *estranheza* na sua abordagem não só não sabendo como abordar certos tópicos, como ainda lançando várias críticas às formas dominantes da sua aplicação. Essas críticas são diversas, mas, muitas vezes, dirigem-se à remissão da abordagem da ES aos/as professores/as de Biologia:

> Professora Manuela: Eu acho que o primeiro argumento que os professores apresentam é que não se sentem preparados para dar as aulas de Educação Sexual. Começam a remeter para **os professores de Biologia** e por isso acabam por **reduzir Educação Sexual à componente biológica, fisiológica, e aos métodos contraceptivos,** o que acaba por ser um bocado redutor. **Ficam a faltar os afetos e a colaboração interdisciplinar.** (GDF2, Jovens Estudantes, Escola Azul).

Ora, o perigo de remissão desses assuntos para os/as Professores/as de Biologia incorre no risco da ES se reduzir a uma mera descrição dos órgãos sexuais e do seu funcionamento. Uma vez dentro da unidade disciplinar da Biologia, a ES passa a assumir uma *perspetiva mecânica, técnica e clínica* restrita ao uso dos órgãos sexuais que anula qualquer possibilidade de recorrer a tópicos como os relacionamentos e a afetividade

(Pais, 2012; Rocha & Duarte, 2015) ou até mesmo a abordagem de assuntos ligados à homossexualidade (Ellis & High, 2004). Como explica Machado Pais, "(…) [o]s jovens podem carecer de informações básicas sobre a saúde sexual e reprodutiva, a começar desde logo, no que respeita a doenças sexualmente transmitidas; mas também carecem, certamente, de entender a sexualidade como expressão de sentimentos, afectos e amor." (Pais, 2012, p. 232).

Outra crítica bastante contundente é a *sobrecarga horária* e consequente *falta de tempo* para abordar o tópico:

> Professora Ana: Eu até gostava de abordar certos assuntos no âmbito da Educação Sexual, mas estamos [os/as professores/as] **tão sobrecarregados de coisas**. É exames, é testes, é avaliação, é vida pessoal – sim, porque também temos vida pessoal! [risos] – que não nos resta tempo para nada! (GDF2, Professores/as, Escola Roxa).

Associado à *falta de tempo* há a menção à *falta de espaço(s)* com alguns/mas professores/as (e também alunos/as) a queixarem-se da falta de espaços na escola para abordar a questão. Ora, essa falta de tempo e espaço questiona a *transversalidade* proposta pela própria lei fazendo questionar se não seria melhor constituir a ES como uma *unidade curricular própria* (sem, contudo, avaliação). Ainda que alguns autores falem no perigo da *"disciplinarização"* ou *"pedagogização"* a que a ES poderia ficar sujeita confiscando-lhe a *lógica do prazer* (Pais, 2012), ao mesmo tempo poderia se constituir como uma alternativa à carência de espaços e tempos próprios. Na contemporaneidade (e, sobretudo, após a *crise económica e financeira*), com a extinção de Áreas Curriculares Não Disciplinares, é possível que o panorama nacional se reveja numa *estagnação* profunda, com uma desistência por parte das escolas em outros projetos. Quando o tópico é a "orientação sexual" essa discrepância assume um maior desnivelamento:

> Professora Teresa: O tema da orientação sexual é um **tema importante** da Educação Sexual, **mas os professores fogem muito a esse assunto**, não só **pela falta de informação**, mas também **pela própria experiência do professor relativamente à sua sexualidade**. Acho que também tem a ver com isso: a capacidade de lidar com estas questões também passa muito pela relação do professor com a sua própria sexualidade. (GDF2, Escola Azul).

A *falta de informação* é um dos factores mais indicados pelos/as professores/as para justificar aquilo que alguns denominam como "*resistências*". Contribuem para o efeito as *falsas ideias* referenciadas por Friend (1993) de que abordar – de forma científica – questões de orientação sexual seria, em última instância, "promover a homossexualidade", argumento explorado *ad nauseaum* por ideologias mais conservadoras. Como explicam Ellis & High referindo-se ao seu estudo (2004),

> (…) a discussão sobre homossexualidade (em termos de "menções") aumentou significativamente desde 1984 e [o] número de pessoas que se preocuparam com isso também aumentou significativamente. Contudo, a forma através da qual a homossexualidade foi mencionada foi ainda considerada inútil pela maioria dos jovens na amostra e houve fortes associações com essa percebida inutilidade e intervenções morais feitas por professores individualmente e em alguns discursos minoritários do tópico da Educação Sexual". (Ellis & High, 2004, p. 223).

Em suma, existe, de facto, um fosso entre a legislação e as ações concretas dos/as educadores. Não é de admirar, pois um estudo comparativo recente de Meyer, Taylor & Peter (2015), envolvendo 3400 educadores/as do Canadá, com recursos metodológicos a questionários *online*, demonstra que, do *ponto de vista do discurso*, existe um alto nível de apoio a uma educação inclusiva em matéria LGBT, como "princípio" (84.9%). Porém, do ponto de vista da prática concreta e pedagógica (isto é, o que os/as profissionais no terreno fazem ou gostariam de fazer ou ter feito) a percentagem é muito mais baixa (61.8%), revelando, pois, um desfasamento entre o real e o declarado.

Atitudes perante a diversidade sexual: o discurso dominante do "quero lá saber" e as suas vantagens e desvantagens

Quanto ao discurso das *atitudes sobre a diversidade sexual*, o discurso dominante é de que a orientação sexual é uma característica não relevante da sexualidade humana (neste caso, dos/as jovens). Os/As professores/as olham para os alunos/as como tábulas rasas onde as suas sexualidades não importam de todo visto que eles/as estão preocupados/as em ensinar a todos/as por igual:

> Professora Anabela: **Eu não quero saber da vida privada de ninguém**. Não me diz respeito, né verdade? Na minha vida enquanto professora é igual: não quero saber da sexualidade dos alunos. Não me diz respeito. **Ensino todos por igual**. Não discrimino ninguém, nem me passa pela cabeça fazê-lo. Só me interessa se é bom aluno ou não, seja heterossexual, homossexual, o que for! (GDF1, Professores, Escola Laranja).

Regra geral, este tipo de discurso é dito com um *sentido positivo*, ou seja, procura-se através do enfoque no aspeto universal da uma humanidade amplamente partilhada um reconhecimento que impossibilite ou, pelo menos, deslegitime (atos de) violência muitas vezes desumanas (e.g., agressões físicas contra homossexuais). Porém, este tipo de discurso também se constitui como invisibilizador das problemáticas LGBT remetendo-os para *um plano secundário*. É como se cada vez que alguém alertasse para a discriminação homofóbica, houvesse, do outro lado, um discurso a dizer que ela não é relevante fazendo com que as discriminações e violências ocorram de forma

indeterminada[1]. Ora, é longa a tensão entre a questão da universalidade e da diferença nas ciências sociais. Explorando as tensões existentes entre "cidadania universalista" e "cidadania diferenciada", Nuno Carneiro refere que "a imparcialidade que o universalismo liberalista defende mais não é do que um misto de inclusão democrática, porque impossibilita a decisão e a representação politicas de diferentes *vozes*, de diferentes lugares, de diferentes histórias e narrativas da identidade" (Carneiro, 2009, p. 52). Nas suas proeminentes teorias sobre justiça, Rawls (2001) chama metaforicamente "véu de ignorância" a uma justiça universalista, abstracta e cega que oculta e mascara as desigualdades de grupos particulares.

> Aqui o silenciamento — a ausência da fala —- aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (Louro, 1997, p. 68).

O *discurso universalista* entra então em linha de conta com o *discurso da negligência*. Uma pesquisa de Farrelly, O'Higgins & O'Leary (2016) revela que os/as professores/as, apesar de reconhecerem situações de discriminação homofóbica e considerarem ser importante combatê-las, não respondem com precisão ao *bullying* homofóbico, acabando por naturalizar o uso da *linguagem homofóbica* no próprio espaço da aula. Ou seja, o discurso dominante é de que a orientação sexual é irrelevante, e é precisamente por ser irrelevante que situações de linguagem homofóbica são expressas sem censura. Na mesma linha de pensamento, Souza, Silva e Santos (2015) revelam que os/as professores/as tem *conceções reducionistas* do que é a homofobia e, algumas vezes, eles próprios, fazem comentários de cariz discriminatório, desconsiderando situações do género. Aliás o discurso é tão perigoso que não se distancia das possibilidades de ligação com discursos mais privatizadores sobre a sexualidade humana, dirigidos geralmente por *uma pequena minoria de professores/as*:

> Professor António: É assim, eu concordo com tudo o que foi dito mas é assim, não me levem a mal aquilo que vou dizer. Hoje em dia **vivemos num mundo "politicamente" correto"** e tenho medo de ser mal compreendido mas é assim: na minha opinião – e é a minha opinião, atenção – **a sexualidade é um aspeto da vida privada**. É uma característica que não importa. Quero lá

[1] Pensemos, por exemplo, no relativamente recente atentado num bar LGBT (Pulse) em Orlando nos EUA. Aquilo que, para muitos/as, era claramente um crime de ódio dirigido à população LGBT converte-se num mero crime contra seres humanos ("terrorista" porque o atacante era muçulmano), ignorando-se a vertente homofóbica do caso e perdendo-se uma oportunidade valiosa para se falar de como a homofobia desumaniza os homossexuais tornando-os objetos passíveis de ataques.

> saber se é um homem que gosta de mulheres, homens, de **duas zebras**, não importa. Então, ainda que não concorde que as pessoas devam ser discriminadas e isso, acho que é um aspeto privado." (António, GDF1, Escola Roxa).

O termo privatização não é aqui inocente referindo-se a uma remissão da questão da homossexualidade para o domínio do silêncio; domínio, aliás, que – em uns contextos mais do que outros – sempre fez parte da história da homossexualidade (Carneiro, 2009). Questionando formas mitigadas de inclusão de grupos minoritários em contextos neoliberais como o nosso, Lisa Duggan (2004) argumenta que o termo "privatização" não pode ficar restrito a uma visão económica, mas envolver também a forma como, em dados contextos, género e sexualidade são pensados e tomam forma. Contudo, apesar deste cenário de críticas, há um *reconhecimento generalizado* de que é importante abordar a ES nas escolas. As críticas não se dirigem propriamente aos conteúdos, mas sim às formas como ela é (ou, neste caso, não é) abordada. Pode-se dizer que, apesar de tudo, há uma vontade emancipatória em discurso, revelador do desejo de mudança social. É o caso da Professora Teresa que após revelar ser muito importante discutir questões da orientação sexual nas aulas, afirma:

> Professora Teresa: Quer dizer, eu vou-lhe ser franca: ao longo da minha vida enquanto docente, deparei-me com situações de alunos que, de alguma forma, haveria a suspeita que pudessem ser homossexuais e, de facto, esses alunos, quer dizer, não é propriamente *bullying*, mas sim, **ouviam comentários, piadinhas, eram vítimas, enfim, de algum tipo de exclusão.** (Teresa, GDF2, Escola Azul).

Este grupo de professores/as é aquele onde as questões da orientação sexual assumem uma importância crucial dado as suas experiências passadas no ensino que ajudam a consolidar perspetivas já críticas (inclusivas) sobre o assunto. São aqueles que, de alguma forma, se solidarizam mais depressa com as circunstâncias injustas que se abatem contra pessoas LGBT e, por extensão, revelam um maior desejo de emancipação.

Discurso de jovens estudantes sobre professores/as: a figura do professor/a "imparcial" mas também "daquele que manda piadas"

Os/As jovens estudantes também têm uma palavra a dizer sobre as atitudes discriminatórias dos/as professores/as. Indagados/as se os/as professores/as podem ter atitudes discriminatórias, é a expressão "depende" que se afigura como a *locomotif* através da qual os/as estudantes consideram as atitudes dos/as docentes, revelador de como existe uma grande diversidade de posições dos/as professores/as sobre a matéria:

Hugo: Os professores são aqueles que menos discriminam?
Jorge: Ai, isso não tem nada a ver.
Debora: Acho que **tem a ver com a personalidade de uma pessoa**, se discriminam ou não.
Sara: Depende. Depende muito do formato de educação que a pessoa tem. Nós podemos ter **um professor que é aberto** a novas, sei lá, coisas, **e que nos apoie** em todas as opiniões que nós tenhamos, e podemos ter **professores que foram formatados** "é aquilo e mais nada!", então **não vão aceitar**. Depende muito da personalidade da pessoa. (GDF1, Jovens estudantes, Escola Amarela).

O discurso dos/as jovens já é revelador de como existe uma *ambiguidade de posições* a atravessar os/as professores/as. Apesar da tónica do discurso recair sobre essa *posição ambivalente*, os comentários e as piadas parecem ser frequentes entre os/as professores/as, sobretudo homens:

Pedro: Eu acho que os professores que nós pensamos que podem ser homossexuais, não fazem preconceito de ninguém mas **aqueles que acham que são muito machos mandam sempre umas piadinhas.** (GDF1, Jovens Estudantes, Escola Azul).

Parece existirem então situações de discriminação homofóbica por parte de professores/as. Essas atitudes discriminatórias dos/as docentes resumem-se então a *comentários* e *piadas*. A existência destes comentários e piadas é, de alguma forma, grave (como seria grave se houvesse piadas contra jovens estudantes heterossexuais por serem heterossexuais ou alunos/as surdos/as ou alunos/as do Ensino Especial, etc.). Ora, o/a professor/a representa uma autoridade no plano moral. Quando ele/a faz comentários ou piadas está a passar uma *mensagem de oposição* que é desprestigiante e ofensiva, sobretudo para jovens em processo de desenvolvimento sexual. Para alunos/as preconceituosos/as está a passar uma mensagem de legitimação do preconceito. Para alunos/as LGBT está a passar uma mensagem de desprestígio que parece coloca-los num plano de inferioridade, questionando então não só *o cenário de equidade* – pensado e praticado – acima mencionado, como o seu próprio papel enquanto "educadores". Ainda que minoritária e sobretudo verbal, esta homofobia é parte coextensiva do discurso regulatório privatizador e reveladora da necessidade de mudanças estruturais no ensino.

Considerações finais

O discurso dos/as professores/as sobre a ES revela *um fosso* entre o legalmente declarado e o vivido na prática. Como dificuldades, os/as professores/as enumeram *a* remissão da ES para o campo da Biologia, abordagens muito tecnicistas ou desprovidas de tacto para a saúde ou para os afetos, falta de preparação ou resistência de alguns/mas professores/as, aliás, dificuldades bastantes vezes enumeradas pela

literatura sobre o tema (Allen, 2011; Rocha & Duarte, 2015). Sobre o tópico da "orientação sexual" o fosso é semelhante agravado por ser um tópico *ainda mais tabu* que pode gerar mais *resistência* (moral). Apesar deste cenário de regulação, uma boa parte dos professores/as reconhece a importância da ES nas escolas expressando um desejo de mudança, nomeadamente em matéria de orientação sexual. Quanto às *atitudes face à diversidade sexual*, o discurso maioritário assenta numa perspetiva humanista e universalista face à questão das homossexualidades. Ainda que esta perspetiva não deixe de ser positiva por permitir a possibilidade de *naturalização* do tópico – a homossexualidade como uma característica legítima da sexualidade humana e as pessoas LGBT como "seres humanos" que não merecem sofrer violência como qualquer outra pessoa –, existe o perigo de esse discurso incorrer numa lógica tolerante de perceber a (homos)sexualidade humana como um aspeto inferior, secundário ou merecedor de censura, como, aliás, parece ser esse o sentido do discurso de uma minoria de professores/as, engrossando um determinado tipo de discurso regulador que, inspirados/as em Duggan (2004), aqui se denominou de "privatizador". Em suma, o discurso dos professores/as é revelador da *ambiguidade* do seu papel num tempo de incertezas – uma ambiguidade que sempre fez parte da sua história enquanto educadores/as e profissionais – onde se, por um lado, existe *o desejo de emancipação*, por outro, se é confrontado/a com *forças de regulação privatizadora*. Por isso mesmo, esperando contribuir para as afrontar, sugere-se que é preciso integrar na Formação de Professores/as (Inicial ou Contínua), *temáticas sobre género e sexualidade*, nomeadamente LGBT.

Referências

Allen, L. (2011). *Young People and Sexuality Education. Rethinking Key Debates*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A Entrevista na Investigação Educacional. In Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-249). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Anastácio, Z. (2007). *Educação Sexual no 1.º CEB: Conceções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução*. Dissertação de Doutoramento no Ramo de Estudos da Criança, área de conhecimento de Saúde Infantil. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Borrillo, D. (2010). *Homofobia. História e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. In *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

Carneiro, N. (2009). *Homossexualidades. Uma Psicologia Entre Ser, Pertencer e Participar*. Porto: Legis Editora.

Cass, V. (1979). Homosexual Identity Formation. In *Journal of Homosexuality*, 4(3), 219-235.

Duggan, L. (2004). *The Twilight of Equality? Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack on Democracy*. Beacon Press: Boston.

Ellis, V., & High, S. (2004). Something more to tell you: gay, lesbian or bisexual young people's experiences of secondary schooling. In *British Educational Research Journal*, 30(2), 213-225.

Epstein, D. (Ed.) (1994). *Challenging Gay and Lesbian Inequalities in Education*. Buckingham: Open University Press.

Foucault, M. (1988) *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Friend, R. A. (1993). Choices, not closets: Heterosexism and homophobia in schools. In L. Weis & M. Fine (Eds.), *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools* (209-235). Albany: Sunny Press.

Farrelly, G., O'Higgins, J. N., & O'Leary, M. (2016). Custodians of silences? School principal perspectives on the incidence and nature of homophobic bullying in primary schools in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 1-17.

Gibson, P. (1989). Gay Male and Lesbian Youth Suicide. In M. R. Feinleib (Eds.). *Report of Secretary's Task Force on Youth Suicide. Prevention and Interventions on Youth Suicide* (Volume 3, pp.115 – 147). Rockville: Alcohol, Drug Abuse, and Mental Health Administration.

Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage Publications.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspetiva pós-estruturalista*. Petrópolis: RJ: Vozes.

Mac An Ghaill, M. (1995). *The Making of Men. Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.

Menezes, I. (1990). O desenvolvimento psicossexual. In Bártolo P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação dos jovens* (pp. 139-185). Lisboa: Universidade Aberta.

Meyer, E. J., Taylor, C. & Tracey, P. (2015). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15(3), 221-234.

Pais, J. M. (2012). *Sexualidade e Afectos Juvenis*. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais.

Pascoe, C. J. (2013). Notes on a Sociology of Bullying: Young Men's Homophobia as Gender Socialization. QED: *A Journal in GLBTQ Worldmaking*, 1, 1-18.

Rawls, J. (2001). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editorial Presença.

Rocha, A. C., & Duarte, C. (2015). Sexuality education in a representative sample of Portuguese schools: Examining the impact of legislation. *The European Journal of Contraception and Reproductive Health Care,* 20: 47–56.

Santos, S., Fonseca, L., & Araújo, H. C. (2012). Sex education and the views of young people on gender and sexuality in Portuguese schools. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 29-44.

Souza, E. J., Silva, J. P., & Santos, C. (2015). Homofobia na Escola: As Representações de Educadores/as. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia* 23(3), 635-647.

Silva, S. M., & Araújo, H. C. (2007). Interrogando Masculinidades em Contexto Escolar: Mudança Anunciada? *Ex aequo*, 15, 89-117.

Troiden, R. (1988). Homosexual Identity Development. *Journal of Adolescent Health Care*, 9, 105-113.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2012). *Review of Homophobic Bullying in Educational Institutions*. Paris: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: UNESCO.

Vale de Almeida, M. (2010). O contexto LGBT em Portugal. In C. Nogueira, & J. M., Oliveira (Eds.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de género* (pp. 45-92). Lisboa: CIG.

Autor e autoras

Hugo Santos Hugo M. Santos
É licenciado e mestre em Ciências da Educação, sendo bolseiro de doutoramento da FCT no Programa Doutoral em Ciências da Educação na FPCE-UP. A sua investigação centra-se no bullying homofóbico, diversidade LGBTI e educação sexual numa perspetiva de cidadania e igualdade de direitos. Tem apresentado trabalhos sobre juventude, violência, bullying, género, sexualidade, homofobia e heteronormatividade em contextos educativos. FPCE-UP-CIIE. Email: hugosantos@fpce.up.pt

Sofia Marques da Silva
É doutorada em Ciências da Educação e professora auxiliar da FPCEUP. Desenvolve investigação sobre desigualdades, jovens, género e diversidade no campo educacional, com publicações e direção de projetos inter/nacionais. É docente de Sociologia da Educação e Metodologias de Investigação. Tem estado envolvida em organizações internacionais (EERA, EACEA) e é deputy in chief do Journal Ethnography & Education (2018-2023). Coordena o eixo Inclusão da iniciativa Portugal INCoDe.2030. FPCE-UP-CIIE. Email. sofiamsilva@fpce.up.pt

Isabel Menezes Isabel Menezes
É licenciada e doutorada em Psicologia pela Universidade do Porto; é Professora Catedrática no Departamento de Ciências da Educação. É docente de Metodologias de Investigação e de Intervenção Educativas, Psicologia Política e Educação Política. Coordena projetos sobre a participação cívica e

política de crianças, jovens e adultos e o seu papel no empoderamento de grupos em risco de exclusão em função do género, da orientação sexual, do estatuto de imigrante ou da incapacidade. FPCE-UP-CIIE. Email. imenezes@fpce.up.p

3|QUE MERDA É ESSA: REGISTOS, DISCURSOS E FORMAS DE EDUCAR PARA AS RELAÇÕES DE GÉNERO E SEXUALIDADES NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO PÚBLICO

Vinícius Lucas de Carvalho, & Lays Nogueira Perpétuo

Quem ler é veado – Introdução

Em toda a imensa estrutura dos ambientes universitários públicos, encontramos as variadas formas de controle dos corpos e as dinâmicas resistentes fazem-se presentes. Os banheiros, designados por casa de banho em Portugal, também são espaços frequentados e, ainda respeitando o binarismo de género, constituem-se, então, como espaços de segregação dos corpos pela genitália atribuída ao nascer. Abrir suas portas para trazer e analisar as vozes grafadas ali e nas paredes é o objetivo deste trabalho.

As análises dos dados buscaram o desequilíbrio e as possibilidades permitidas pelas metodologias pós críticas, mais especificamente os estudos culturais e os estudos de género e sexualidades. Foram utilizados registos fotográficos de falas e desenhos, além de transcrição das frases ali encontradas. Buscou-se relacionar as sexualidades marginalizadas encontrando formas de existência ali aonde se marginalizam as expressões e discursos corporais que necessitam de higienização. Os banheiros aparecem como espaços de limpeza, de higiene e depósito de dejetos corporais; ao mesmo tempo, mostram-se como denunciantes das falas não digeridas, das violências anónimas e dos desejos que precisam sair. Os seus reservados reservaram-nos descobertas, denúncias e possibilidades de expressão das sexualidades, nem tão dissidentes, que encontram ali o seu local de representação. É necessário pensar, portanto, na importância dessas análises para compor a imagem e a representação da

---

Carvalho, V. L. de & Perpétuo,L. N.(2017). Que merda é essa: registos, discursos e formas de educar para as relações de género e sexualidades no ambiente universitário público. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 213 – 223). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

integralidade do ambiente universitário público, bem como contribuir para o entendimento das formas de educar que se encontram expressas em paredes, portas e locais delimitados pela segurança do anonimato e que repercutem na universidade.

Os espaços universitários públicos são locais e instituições sociais onde as diversidades e as diferenças se fazem presentes, mas também onde encontramos as normas regulatórias da sociedade e, portanto, dos corpos, realizando a sua agência sobre as pessoas. A estrutura destes espaços é constituída por salas, centros de convivência, bibliotecas, prédios de departamentos, reitoria, restaurantes, dentre tantos outros. Um espaço comum a todos os outros na universidade é o banheiro. Ele também é o espaço frequentado por todos e, respeitando o binarismo de género, constitui-se, como um espaço de segregação dos corpos pela genitália atribuída ao nascer. Sabemos que algumas universidades brasileiras já procuraram desfazer o binarismo de género, relação estrita sexo-género/género-sexo, criando banheiros libertos, nos quais as pessoas não precisam da identificação regulatória como ingresso.

Como espaços frequentados por várias pessoas dentro do ambiente universitário, os banheiros também funcionam como espaços de socialização, lugares para conversas e mais um lugar onde a expressão encontra formas de ser registada. Os banheiros possuem áreas comuns e áreas reservadas; nas primeiras encontram-se espelhos, pias, mictórios, sendo espaços mais amplos; nas reservadas encontramos apenas o vaso sanitário cercado por paredes e uma porta. Ambos os espaços podem ser de socialização e individualização e um deles foi o espaço observado neste estudo, por ser o local onde encontramos registadas as falas não digeridas, as violências anónimas e os desejos que precisam sair, a saber, os reservados.

Registámos, aqui, os escritos que encontrámos em banheiros de uma universidade pública do sul de Minas Gerais. Entendemos os banheiros também como espaços onde os textos culturais realizam as suas pedagogias, ensinando sobre os locais da normalidade e da anormalidade e das denúncias dos processos de subjetivação, opressão e categorização das diferenças sociais e culturais, entendida aqui a cultura como os processos sociais de significação, ou seja, construção de sentido sobre algo revalidado por determinados grupos sociais (Canclini, 2015). Entendemos que os banheiros constituem-se em espaços de uma determinada esfera cultural, na qual ocorrem os embates pela significação de grupos não só hegemónicos, mas também subalternizados nos processos de validação da normalidade, e seus textos culturais, no caso, as falas ali registadas, são as formas de negociação dos significados destes grupos (Costa et al., 2003).

Pela leitura perfeitinha, esse cu já viu minhoquinha – Como lemos esta frase? – Caminhos metodológicos e teóricos

O nosso olhar enxerga com as lentes das metodologias pós-críticas, as quais trazem a importância do caminho que percorremos, não sendo obrigatório pensar-se no fim. O caminho e as suas interpelações provocam-nos e levam-nos a pensar em como lemos o que vemos, como vemos, e porque vemos de determinada forma e não de outra. Suspendemos significados absolutos e pensamos, por isso, nas vozes silenciadas para que a revalidação de determinado significado tenha sua soberania garantida (Paraíso, 2014).

Percorremos dez banheiros de uma universidade federal do sul de Minas Gerais, sabendo que eles ainda respeitam o binarismo de género, cinco banheiros são masculinos e cinco femininos. Cada um desses banheiros possui por volta de cinco cabines reservadas, todas com portas de metal. Encontramos escritos apenas nos banheiros masculinos e é importante lembrar que as portas parecem ser lavadas pelas pessoas que trabalham na limpeza, pois a maioria dos escritos estava quase apagada. Aqueles possíveis de fotografar, foram registados (Figura 1), outros transcritos e os que julgamos chamar mais nossa atenção, são utilizados neste artigo.

Figura 1. *Grafites encontrados na porta de um dos banheiros masculinos (Acervo pessoal)*

A nossa atenção está voltada para os estudos de género e sexualidades, os textos culturais e as relações de subalternização e subjetivação envolvidas nestas análises. Pensamos nas sexualidades marginalizadas encontrando formas de existência

ali aonde se marginalizam as expressões e discursos corporais que necessitam de higienização social.

A pichação caracteriza-se, segundo Coelho (2010), como um ato de afronta à disciplina, ao autorizado. Os grafites de banheiro ou escritos latrinários assemelham-se a ela por conterem essas características e revelarem a voz, propiciada muitas vezes pela proteção do anonimato, daquelas pessoas que querem expor desejos, ideias, ódios, indignações, enfim, comunicar sobre as diversas situações do quotidiano que fora daquelas paredes e da porta que limitam o banheiro sofreriam sanções e/ou repressões. Teixeira e Otta (1998) ao comentarem sobre o anonimato conferido aos escritos latrinários (da casa de banho), afirmam que existe um confronto autónomo na relação entre a censura do outro – externa - e a censura de si, promovido, segundo as autoras, pela assimilação e internalização de normas e regras. Estes escritos e desenhos encontrados nas portas dos banheiros são dispositivos que carregam ditos e não-ditos e são constituintes e organizadores dos corpos, conforme aborda Foucault (2010). O que dizem e significam, onde se encontram, quem os escreve, o que expõe de si - quem pratica o ato – do/da outro/outra e quem é entendido/entendida como outro/outra.

As frases encontradas podem ser agrupadas nas seguintes categorias: Anúncios sexuais com números para contato; práticas sexuais desejadas; condenação da homossexualidade; sensações ao defecar; ofensas direcionadas a docentes e discentes; frases relacionadas às experiências com drogas ilícitas; e escritos com cunho cristão. A maior parte dos registos[1] fala sobre sexo e diz do desejo de transar com outro homem ou dos desejos sexuais que a pessoa pretende satisfazer.

> Me liga, adoro dar a bunda
> Transo com rapazes (**) ****- ****
> Quer comer a bunda de um homem lindo? Me ligue (**) ******** pode ser a cobrar. P.S. faço com carinho
> Quero dar alguém me come?
> Quero um macho que me satisfaça!!!
> Sexo discreto e tranquilo? Add no Skype
> Se quiser me comer, ligue.
> Transei aqui

Ler tais frases nos banheiros de uma universidade com tradição agrária e culturalmente machista e patriarcal é algo bastante denunciante dos discursos que podem e os que não podem transitar em determinados espaços. As palavras *discreto* e *tranquilo* dizem das práticas sexuais que deverão ser mantidas em segredo, que não podem criar vínculos entre os homens que as praticam. Ao mesmo tempo, e

[1] Os registros que aparecem no texto estão grafados em itálico e centralizados para diferenciarem-se das citações utilizadas. Todas as frases utilizadas foram transcritas conforme se encontravam nos locais onde foram encontradas.

paradoxalmente, encontramos um *homem lindo* dizendo que faz *com carinho* e outro procurando *um macho que me satisfaça.* Aqui pensamos com Butler (2007, 2015) sobre as relações transdialógicas que sustentam um padrão de sexualidade normal e anormaliza tantas outras práticas e expressões das sexualidades, muito bem abordadas pela autora quando fala sobre performatividade e heteronormatividade. Sabendo que o ato performativo está ligado às construções realizadas sobre as categorias sexo e género, precisamos pensar sobre elas. Para começar, precisamos entender como Butler aborda a construção social do sexo. A autora, atualizando os estudos foucaultianos, argumenta sobre a normatização da categoria sexo, funcionando como um ideal regulatório que tem um efeito duplo de controle e produção, ou seja, o ideal regulatório de que o sexo produz os corpos que governará/governa.

Seria muito fácil pensarmos apenas nessa forma, mas como o próprio Foucault (2010) apresenta o caráter capilar do poder, não podemos apenas sofrer as sanções desse ideal regulatório, algo deve resistir e resiste. O que acontece, então? Segundo Butler (2007, 2015), existe uma materialização - uma constituição em corpos - forçada e que precisa reiterar-se constantemente para que a norma regulatória faça sentido. Essa reiteração é necessária porque as forças da materialização não conseguem completar o seu objetivo naturalmente, pelo simples fato de serem apenas construções discursivas e não naturais. A brecha é encontrada quando percebemos corpos que estão/encontram-se inconformados com as constantes tentativas de reiteração da materialização e com as normas impostas pela heteronormatividade[1]. Tal inconformidade, obviamente, desestabiliza as forças exercidas pelo movimento de reiteração, o que acaba por colocar em xeque a sua soberania e a sua naturalidade discursivamente impostas.

A necessidade de enquadramento num dos polos da heteronormatividade ainda está presente, pois as revalidações opressivas ainda encontram variadas formas de exercício para as suas normas regulatórias. O problema aqui não é uma pessoa enquadrar-se em uma categoria e identificar-se em certo sentido, mas sim a negação recorrente de que outras expressões das sexualidades e dos géneros possam existir, resultando num processo de abjeções constantes e uma marginalização dos corpos e de suas variadas formas de expressão que realmente importam socialmente.

Assim, compreendemos que há, ainda, uma necessidade de manter-se o sexo intocável, regularizado, normatizado, heterocentrado e gametizado. Ora, se o género surge como uma forma de falar da construção social mantida e reforçada sobre uma categoria natural (Butler, 2007, 2015), percebemos que o género, nesse sentido, nada mais é que uma forma de deslocar o sexo do discurso, sabendo-se que ele é aquilo que

[1] Conceito no qual Judith Butler demonstra como as construções discursivas, revalidadas social, cultural, política e historicamente, procuram manter a relação de causalidade existente entre as categorias sexo, genitais, gênero, masculino e feminino.

possuímos - ou que nos possui - e que, de certa forma, em uma sociedade carente de saber sobre as certezas do corpo, é uma forma de a regulação manter o seu serviço constante.

Diante do exposto podemos problematizar as categorizações diretas em consultórios médicos, onde já somos inseridos e inseridas num género antes mesmo de sabermos sobre o nosso sexo, gerando uma relação de causa e consequência que torna complicado pensar na sua dissociação sem alguma dificuldade. Utiliza-se então o discurso para apagar ou deslocar o sexo dos corpos, regulando-os a partir da norma social do género. Temos homens que são ditos homens por possuírem um pénis, por vestirem certas roupas, por usarem certas expressões, por consequentemente "transarem" com mulheres realizando apenas a penetração do pénis na vagina. As mulheres, por sua vez, também são categorizadas de acordo com normas que regulam os seus corpos numa certa definição construída, fixada e revalidada socialmente.

Pensando no género como um constructo social que desloca uma categoria tida como natural, conseguimos perceber como somos alicerçados/alicerçadas numa matriz excludente (Butler, 2007, 2015). O interessante em nos debruçarmos sobre as abjeções[1], é perceber como elas ajudam e funcionam como forma de denunciar a fragilidade dessa matriz (Miskolci, 2013; Louro, 2013). Num primeiro momento, excluem-se todos/todas aqueles/aquelas que não conseguem fazer parte de uma norma regulatória. Assim, para que uma normalidade seja constituída de forma hegemónica e encontre as suas justificativas de reiteração, necessita-se daqueles/daquelas excluídos/excluídas para que a sua constituição se efetive. Vemos, então, que as abjeções são o exterior constitutivo da heteronormatividade, nesse exterior encontramos lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgéneros, assexuais, intersexuais, pansexuais, seropositivos/seropositivas, dentre tantas outras pessoas.

Tantas pessoas existentes têm o seu espaço social reduzido por uma norma que também se desequilibra, como pudemos ver nas falas sobre sexo. A existência de uma matriz regulatória também atinge as pessoas abjetas, pois funciona como uma forma capilarizada de opressão. Assim, podemos pensar a existência do gay discreto e fora do meio; da lésbica feminina ao máximo, que socialmente desperta o desejo do macho dominador por ser a possibilidade de oferecer-lhe a experiência voyeurística que tanto deseja; das travestis que são procuradas à noite para programas por homens que são notadamente um exemplo da norma regulatória, pois os corpos delas representam a

[1] Seres abjetos são aquelas pessoas que causam estranhamento e desequilibram as normas sociais estabelecidas. Aqueles e aquelas que fogem da norma imposta, sofrendo marginalizações, violências, assédios, apontamentos e segregações constantes nos processos de interação social. Entretanto são pessoas que existem e resistem, sendo necessárias para a tentativa de manutenção da normalidade daquelas que pensam encontrar-se representadas nas normas regulatórias que controlam os corpos. São pessoas estranhas e necessárias as desse queer.

união das possibilidades de prazer que são negadas socialmente aos/às componentes da matriz excludente; das pessoas transexuais que são medicalizadas por denunciarem a instabilidade da ligação género e sexo e de todas as várias expressões das sexualidades e dos géneros que desestabilizam as normas, mas que sofrem com as suas tentativas constantes e violentas de reiteração.

Tecendo entendimentos sobre os dados

Após lermos as portas dos banheiros, pudemos pensar em como até os corpos que agem dentro das normas regulatórias impostas pela matriz heteronormativa, encontram formas de burlar as regras que lhes são impostas socialmente. Algumas frases revalidavam o ideal machista e patriarcal, objetificando e relacionando a *buceta* como um produto que pode se colecionar, quando se tem dinheiro.

> O que eu quero mesmo é buceta, to estudando é pra ter várias à disposição.
> Quem tem dinheiro come, quem não tem bate punheta.

Frases como essas, escritas em banheiros masculinos, visto que não encontramos escritos nos banheiros femininos, demonstram a revalidação do lugar da mulher dentro da matriz heteronormativa. Por ser binária, essa matriz separa em dois polos distintos e não relacionais os corpos que são normatizados pela relação estrita sexo-género e todas as suas composições. O que mais chamou a atenção foi a presente busca de práticas sexuais ainda consideradas dissidentes socialmente, ou seja, sexo entre pessoas consideradas do mesmo sexo, como se mostra abaixo:

> Negro ativo face: *******
> Quero dar o cu
> (**) ****-**** -> discreto macho – curto sarro
> Quer me comer boiola
> Quero dar pra um macho tel: ****-***/****-****
> Chupo e transo
> Gosto de comer cu
> Pirokas @nickname (10cm)
> Viado
> Seu pinto é pequeno

Mesmo procurando práticas dissidentes, ainda existe a validação de uma forma de ser homem, a necessidade de ser *macho, ativo, discreto* e ter um *pinto* grande. Discursando sobre quais são os corpos que são machos e podem ter acesso ao sexo, aloca-se aqueles corpos que não podem transitar, falar, transar. Inicialmente, podemos pensar numa categorização binária de normalidade e anormalidade, mas não podemos deixar de levar em consideração quais são os entre espaços que constituem tal relação

de centro e margem, em que caminhos transitamos entre esses pólos. Se as sexualidades e os géneros são performativos (Butler, 2015), ou seja, negociados nos constantes movimentos de interpelação social e cultural que realizamos até ao procurar uma satisfação sexual, nossos corpos/nós procuram/procuramos e encontram/encontramos as formas de satisfação para aquilo que não podemos realizar dentro das matrizes opressivas nas quais procuramos encaixar-nos ou somos encaixados/encaixadas.

Buscamos, encontramos, satisfazemo-nos, mas não podemos falar. O corpo ainda é colonizado pela necessidade criada da falta e as suas satisfações são entendidas aqui como resistências discretas e sigilosas, realizadas em banheirões, saunas, salas de bate papo, sexos virtuais, aplicativos de "pegação". Preciado (2014) defende a necessidade de desterritorialização dos corpos e dos sentidos do prazer, descolonizando o sexo (e as sexualidades). No dizer das faltas que nos são impostas, principalmente pela psicanálise, a qual categoriza comportamentos em torno da presença ou ausência do falo, Preciado (2014), utilizando da figura das sapas *butch*[1] surgida no período pós-guerra, denuncia como os corpos da matriz ainda produzem os ideais de orgasmo, prazer, sexo e penetração de determinadas formas, alicerçados na sensação de falta compulsória.

> Dizem-nos que aos animais falta a alma, e que às máquinas cibernéticas falta a carne e a vontade que as conexões elétricas vêm compensar com um excesso de informação... Não nos falta nada. Deleuze e Guatarri já tinham dito isso. Não nos falta nem o pénis nem os seios. O corpo já é um território pelo qual órgãos múltiplos e identidades diversas cruzam. O que nos falta é vontade, todo o resto sobra. (Preciado, 2014, p. 209)

O que falta aos estudantes universitários, encontra nas portas das cabines o local discreto e fora do meio para expressar-se. A busca pelo sexo dissidente e condenado parece ser constante pelas pessoas que ali escrevem, registando números de telefone para contato, perfis em médias sociais, cidades onde moram, formatos e atributos corporais e desejos que necessitam de vazão.

Outras formas de falar o que só as cabines do banheiro podem escutar também são expressas por esses corpos, as quais entendemos como formas de resistência, mas também como possibilidade de exercício da opressão, como mostram as expressões seguintes:

> (des)concerte
> Imposto é roubo!
> Fora Temer até cagando

[1] Mulheres lésbicas e trabalhadoras fabris do período pós-guerra que performativizavam o ideal masculino social - as caminhoneiras, como conhecemos. Começam a produzir seus corpos com fisiculturismo e próteses sexuais, que lhes eram dadas pelas lésbicas femininas, as femme.

Bolsonaro 2018 Chora
#BoraTemer CHUPA DILMA
Cansado de sofrer? Jesus te ama, ele está te esperando
A universidade tá cagando para filosofia
Tem que usar droga mesmo porque é mto bão
Have a Nice acid trip

Política, religião cristã, drogas e experiências variadas também são expressas nas portas dos banheiros. Os jogos de poder que sustentam a biopolítica e as suas instituições, conforme aborda Foucault (2010), encontram, nos locais onde os corpos deveriam apenas despejar seus dejetos e se higienizar, formas de resistência na expressão das falas suprimidas e reprimidas socialmente. A resistência também é realizada pelos discursos das pessoas abjetas, pois algumas falas homofóbicas foram respondidas[1] por pessoas que se posicionaram contra a opressão institucionalizada, como se observa nas expressões seguintes:

Bolsonaro presidente 2018.
Bolsonaro disse que ninguém gosta de homossexual e que não houve ditadura.
QUERO COMER SEU CU
Mas pra que?
Comer meu verbo é melhor
Minha inteligência, meus hábitos
Minha sede pelo conhecimento
O que me difere dessa sua carência
E depois de ter comido meu cu?
Tem muito gay nessa UFLA
Sem problemas
Graças a Deus
Deus abençoe

Caguei e saí correndo, o besta veio e ficou lendo – Considerações Finais

Os banheiros e suas portas também contribuem para o entendimento das formas de educar que se encontram em locais delimitados pela segurança do anonimato e que repercutem na universidade. É necessário pensar, portanto, na importância dessas análises para compor a imagem e a representação da integralidade do ambiente universitário público e como os corpos encontram os espaços para expressarem, de alguma forma, todos aqueles sentimentos que não encontram local no exercício das opressões.

Ao adentrar as portas e travar a fechadura e sentados/as na aparente segurança do privado e do anonimato, os corpos relatam-se nos escritos e nas ações

[1] As respostas estão grafadas em itálico.

discriminatórias e violentas que também acontecem. Ao mesmo tempo são lugares de possibilidades de vivências das sexualidades que são, por vezes, reprimidas nos espaços públicos. É importante abrir as portas para trazer e analisar as vozes grafadas nos banheiros e permitir que as imagens e as representações propagadas no ambiente universitário público fossem retiradas do privado – e da privada - para compor a compreensão sobre quais são as subjetividades e as formas de educar tomadas como centro e as quais são as formas de educar determinadas pelos espaços marginais.

Que merda é essa? É a merda que estamos fazendo de nós; são as merdas binárias que delimitam as possibilidades dos corpos; são as merdas românticas que idealizaram figuras corporais; as merdas totalizantes que nos inculcaram com a sensação de falta constante e de busca da completude inalcançável; a merda que nos padroniza, que nos iguala, que nos limita e que nos governa ou a mesma que nós governamos. A merda que fizemos, mas para a qual ainda não conseguimos dar a descarga. Conseguiremos?

Referências

Butler, J. (2007). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". *In* G. L. Louro (Org), O corpo educado: pedagogias da sexualidade (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Butler, J. (2015). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade (8ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Canclini, N. G. (2015). Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade (3ª ed.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Coelho, G. (2010). Pixação como trabalho de conclusão de curso (tcc): corajosos investimentos filosóficos para o ensino da arte. *In 33ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década*. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6635--Int.pdf. Acesso: 09/11/16.

Costa, M. V, Silveira, R. H, & Sommer, L. H. (2003). Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 36-61. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03. Acesso: 09/11/16.

Foucault, M. (2010). *Microfísica do poder*(28ª reimp.). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Louro, G. L. (2013). *Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer*(2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Miskolci, R. (2013). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP.

Paraíso, M. A. (2014). Metodologias de pesquisas pós críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In* D. E.,

Meyer, M. A., Paraíso (Org), *Metodologias de pesquisas pós críticas em educação* (2ª ed., pp. 25-48). Belo Horizonte: Mazza Edições.

Preciado, B. (2014). *Manifesto Contrassexual.* São Paulo: Nº1 edições.

Teixeira, R. P., & Otta, E. (1998). Grafitos de banheiro: um estudo de diferenças de gênero. Estudos de Psicologia [online], 3(2), 229-250. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n2/a04v03n2.pdf. Acesso: 09/11/16.

Autor e autora

Vinícius Lucas de Carvalho
Mestre em Educação (Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas) pela Ufla (2017). Especializado em Gênero e Diversidade na Escola pela Ufla (2015). Graduado em Educação Física pela UFSJ (2010). Integrante do Observatório Nacional da Saúde Integral LGBT (NESP/UnB) e do Protagonismo LGBT de Minas Gerais (CELLOS-MG). Membro do Coletivo de Diversidade Sexual e de Gênero da UFSJ *Os Invertidos*. Professor-pesquisador do curso de Pedagogia EAD da Ufla, orientando trabalhos de conclusão de curso. Ministra palestras e interessa-se pelas temáticas que envolvam Educação, Educação Física, Corpos, HIV/aids, Gêneros, Sexualidades, Culturas, Danças e Ginásticas. Email: viniciuscarvalhopp@gmail.com

Lays Nogueira Perpétuo
Professora da Rede Municipal de Educação de Lavras - MG. Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Mestra em Educação pela Ufla. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola pela Ufla. Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Pedagogia - Gênero e Sexualidade. Email:laysnp@hotmail.com

4| PERCEPÇÕES DOS ALUNOS/AS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE SOBRE O PAPEL DO CONHECIMENTO BIOLÓGICO NA PREVENÇÃO DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA

Manuela Sousa, & Teresa Vilaça

Introdução

A descoberta da sexualidade atinge a sua máxima intensidade na adolescência e torna-se uma potencial fonte de comunicação, prazer e afeto nas dimensões pessoal e interpessoal (Rodrigues, & Vilaça, 2013). Simultaneamente, a descoberta do amor influencia o comportamento do/a adolescente que evidencia desejo sexual, estima pela imagem corporal, atração e, por vezes, a iniciação da vida sexual que embora contribua para o seu amadurecimento psicológico, pode constituir uma circunstância favorável à vivência de comportamentos de risco (López, & Fuertes, 1999). Esses comportamentos por vezes levam à gravidez não planeada.

Segundo a União Europeia (PNUD, 2013), em Portugal o número de adolescentes que dá à luz está a diminuir, embora continue alto. Carvalho (2010) refere que uma informação correta sobre os métodos contraceptivos pode diminuir o risco de gravidez precoce, porém, constata que mesmo com essa informação os/as adolescentes persistem em não fazer uso dos métodos contraceptivos, o que se deve, em parte, à fase de desordem emocional que vivenciam, preferindo muitas vezes, optar pelo risco. Por essa razão, e por várias outras que a seguir se apresentam, Vilaça (2015) considera imprescindível a implementação da educação em sexualidade na comunidade escolar e aponta várias razões para a necessidade de o fazer: o gosto dos/as adolescentes pelo risco e a crença na insensibilidade a acontecimentos negativos; o seu constrangimento em assumir atitudes preventivas perante os pares; as relações interpessoais com pares inexperientes e pouco informados sexualmente; a

Sousa, M., & Vilaça, T. (2017). Percepções dos/as alunos/as do 9º ano de escolaridade sobre o papel do conhecimento biológico na prevenção da gravidez na adolescência. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 225 – 239). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

pouca capacidade para gerir racionalmente emoções fortes prevendo consequências futuras; o facto de avaliarem a saúde sexual do seu parceiro sexual com base na aparência física e social e não se prevenirem; desconhecerem se são portadores de alguma infeção sexualmente transmissível; consumirem drogas ou álcool em excesso que são fatores para terem comportamentos sexuais de risco; e a falta de respostas satisfatórias da sociedade à experiência sexual precoce dos jovens. Neste contexto, neste estudo defende-se o desenvolvimento, com os/as alunos/as, da aprendizagem baseada em projetos orientados para a ação (ABPjOa) na identificação e controlo das causas da gravidez na adolescência. Os estudos de Vilaça (e.g. Vilaça, 2012, 2014, 2016a, 2016b) têm mostrado que a metodologia IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança) é eficaz no desenvolvimento da competência dos/as alunos para investigarem as consequências e causas dos problemas que emergem na sexualidade e planificarem, implementarem e avaliarem ações para ajudar a eliminar as causas desses problemas.

Assim, esta investigação procurou atingir vários objetivos, nomeadamente, analisar a importância que os/as alunos/as do 9.º ano atribuíam ao conhecimento biológico durante o desenvolvimento de um projeto orientado para a sua ação na de prevenção da gravidez não planeada na adolescência, seguindo a metodologia IVAM. Mais especificamente, procurou analisar: i) o tipo de conhecimento científico valorizado nas consequências da gravidez na adolescência identificadas; ii) o valor atribuído ao conhecimento biológico nas causas da gravidez na adolescência; iii) o valor atribuído ao conhecimento biológico nas ações realizadas para ajudarem a eliminar as causas da gravidez na adolescência.

Pressupostos teóricos

As adolescentes que engravidam têm um risco aumentado de hipertensão e anemia durante a gravidez (Maness, & Buhi, 2013) e têm menos probabilidade de terminar o ensino secundário (Perper et al., 2010). Além disso, os bebés nascidos de mães adolescentes também estão em maior risco de nascer de parto prematuro, ter baixo peso ao nascer e morrer na infância, verificando-se que há uma maior probabilidade das mães adolescentes estarem menos preparadas emocional e financeiramente para a gravidez e a maternidade (Maness, & Buhi, 2013). A iniciação precoce das relações sexuais entre os jovens influencia a frequência da atividade sexual, o número de parceiros sexuais, o aumento da gravidez na adolescência em idades muito jovens e o aumento da frequência de doenças sexualmente transmissíveis nos jovens (Ledermam, & Mian, 2003).

A grande maioria das intervenções de prevenção das infeções sexualmente transmissíveis e prevenção da gravidez em adolescentes procuram reduzir os

comportamentos de risco sexual, como a frequência de relações sexuais vaginais sem preservativo, trabalhando os fatores mediadores psicossociais, tais como as crenças normativas em relação a esses comportamentos (Kirby, Laris & Rolleri 2007; DiClemente et al. 2008) baseados em teorias cognitivo comportamentais, como a teoria social cognitiva (Bandura 1986) e a teoria de influência social (Fisher, 1988), que identificam as variáveis psicossociais em que é necessário focar o projeto educativo para produzir as mudanças nos comportamentos de prevenção da gravidez. Na última década, o modelo Transteórico e Fases de Mudança tem sido aplicado na educação em sexualidade com alguns resultados positivos (ver, por ex., Madnick, 2015; McDonald, Papadopoulos, & Sunderland, 2012; Wallace, Evers, Wareing et al., 2007I. Este modelo parte de muitos outros modelos orientados para a mudança de comportamento de saúde do indivíduo, concentrando-se mais nas mudanças de comportamento e menos nas variáveis cognitivas (como o risco percebido ou barreiras percebidas), porque se acredita que é a fase da mudança de comportamento em que se encontra que prediz o comportamento de saúde e a mudança de comportamento (Brewer, & Rimer, 2008; Glanz, Lewis, & Rimer, 2002).

A abordagem eco-holística da promoção da saúde na escola também tem vindo a ser aplicada com algum sucesso na prevenção dos comportamentos sexuais de risco. No entanto, na quase totalidade dos estudos analisados por Salazar, Bradley, Younge et al. (2010), apesar da retórica destacar a importância de uma perspectiva ecológica para compreender o comportamento de risco sexual dos adolescentes, a maior partes das investigações publicadas que usam este modelo excluem as influências do meio ambiente. De acordo com Parsons, Stears e Thomas (2002) o modelo ecológico salienta e demonstra a existência de factores que influenciam a estrutura e o desenvolvimento das escolas como lugares promotores da saúde, mostrando que alguns desses factores são externos à escola e outros são gerados internamente. Na sua perspetiva as áreas de influência externas à escola formam uma organização estrutural útil para investigar, medir e avaliar a promoção da saúde.

A metodologia IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança), operacionalizada de forma a trabalhar com todas as variáveis da abordagem eco-holística da promoção da saúde na escola, tem sido desenvolvida para estruturar os projetos de educação para a saúde, promovendo a organização de atividades que tornam a participação do/a aluno/a mais fácil, com o objetivo de construir o seu próprio conhecimento orientado para a ação e promover o desenvolvimento de ações para aumentar a sua competência para a ação (Vilaça & Jensen, 2010). Esta metodologia apresenta um conjunto de questões orientadoras que devem ser aplicadas na organização dos projetos de educação para a saúde e sexualidade (Vilaça, 2008). De acordo com Vilaça (2008), na fase da investigação (I), os/as alunos/as têm que ser ativamente envolvidos na escolha do problema, devendo começar por investigar as consequências do problema, que poderão ser biológicas, psicológicas e sociais, para orientar os/as alunos/as para uma

percepção partilhada (comum) com os/as colegas sobre o que é realmente o problema atual com que estão a trabalhar, nomeadamente, porque é que esse problema é importante para eles/as e porque é importante para os/as outros/as. Também devem investigar por que razão surge o problema em estudo, isto é, os/as alunos/as têm que analisar a influência que os estilos de vida e/ou as condições de vida têm neste problema de saúde (causas do problema), sendo nesta fase importante trabalhar com a dimensão histórica para serem capazes de concluir como é que as condições atuais ou um dado desenvolvimento é influenciado pelas condições culturais anteriores e presentes (Vilaça, 2012). A segunda fase da metodologia, visões (V), consiste no desenvolvimento de visões pelos/as alunos/as, isto é, na sua apresentação de ideias, percepções e visões sobre o que desejam para a sua vida futura e a sociedade em que irão crescer, em relação ao problema em estudo (Vilaça, 2012). Na terceira fase do projeto educativo, ação e mudança (A e M), é importante que os/as alunos/as usem a imaginação e pensem criativamente para propor uma grande quantidade de ações relacionadas com a possibilidade de atingirem algumas das visões que foram anteriormente desenvolvidas, isto é, ajam para eliminar as causas do problema (Vilaça & Jensen, 2010). Esta metodologia tem sido aplicada com sucesso na educação em sexualidade na comunidade escolar, não só para os/as alunos/as decidirem por si próprios/as modificar os seus comportamentos de risco, mas também as condições de vida que favorecem a adopção e manutenção desses comportamentos (ver por ex., Rodrigues & Vilaça, 2010a, 2010b; Vilaça, 2007, 2009; Vilaça, & Jensen, 2010).

A competência para ação é segundo as revisões de literatura realizadas por Vilaça (2007, 2009, 2016a, 2016b), um conceito que compreende quatro componentes: conhecimento, compromisso, visões e experiências de ação. O primeiro refere-se à capacidade dos/as alunos/as para adquirirem um conhecimento coerente sobre os problemas: quais são, como surgiram, quem afetam e que possibilidades existem para os resolver. Segundo Vilaça (2014a, 2015), trata-se de um desafio para os alunos selecionarem os conhecimentos mais relevantes, tornando todo o saber fragmentado que adquirem nas suas vivências sobre o problema num conhecimento coerente e articulado, que pressupõe à partida uma dimensão crítica.

O compromisso dos/as alunos/as para a resolução do problema deve ser trabalhado com cuidado, uma vez que "o conhecimento sem o compromisso é vazio, e o compromisso sem o conhecimento é cego" (Jensen & Simovska, 2005, p. 310). Isto é, o conhecimento sobre os problemas apenas é transformado em ação se os/as alunos/as estiverem motivados para ajudar a resolver o problema, compreenderem as suas causas e se sentirem comprometidos para desenvolver um trabalho, individual e coletivo, reflexivo e crítico, para as eliminar (Vilaça, Sequeira, & Jensen, 2011). A componente experiência de ação refere-se a todas as experiências individuais ou coletivas desenvolvidas nos projetos de educação para a saúde, tendo uma clara consciência dos obstáculos a enfrentar na resolução dos problemas (Vilaça, 2015). Estas

experiências são fundamentais na medida em que proporcionam momentos de aprendizagem aos/às alunos/as e possibilitam o desenvolvimento da sua competência para a ação (Jensen & Simovska, 2005).

Metodologia

Descrição do estudo. Antes de iniciar-se o projeto de intervenção foi pedida autorização à Diretora do Agrupamento e aos/às encarregados de educação através da assinatura de uma declaração de consentimento informado, respeitando os princípios éticos para uma investigação em contexto escolar.

Os dados para planificar a intervenção e refletir sobre a prática foram recolhidos através de um questionário, da observação com registo em diário de aula das atividades desenvolvidas e do material produzido pelos/as alunos/as durante o projeto. Todos os/as alunos/as do 9.º ano (n=121) foram inquiridos sobre os conhecimentos e atitudes acerca da gravidez na adolescência, prevenção da gravidez na escola e comportamento sexual dos alunos/as. Em seguida, foi planificado, implementado e avaliado um projeto orientado para a ação dos/as alunos/as na prevenção da gravidez na adolescência. Este projeto, baseado na metodologia IVAM, foi desenvolvido por uma turma do 9.º ano (n=27) em dez aulas de várias disciplinas e atividades extra-aula

No início do projeto, após a realização de atividades de brainstorming em turma, os/as alunos/as, em grupo, selecionaram autonomamente um conjunto de atividades para investigarem as consequências, causas e estratégias para eliminar as causas do problema. O resultado das suas investigações foi apresentado em turma. Seguidamente, apresentaram visões criativas sobre como gostariam de viver no futuro em relação ao problema em estudo e, por fim, apresentaram várias estratégias para ajudar a resolver o problema da gravidez na adolescência, sendo selecionadas as seguintes ações a desenvolver na escola: i) lecionação de uma aula às outras turmas do 9º ano para lhes ensinar o que aprenderam sobre a prevenção da gravidez; ii) organização de uma mesa redonda com especialistas, moderada pelos/as alunos/as, para aumentar o diálogo com os/as colegas e adultos/as acerca desta problemática.

Sujeitos do estudo. Este estudo incidiu numa amostra de conveniência, constituída por uma turma (n=27) de 9.º ano de escolaridade. No entanto, todos os alunos do 9º ano (n=121) foram envolvidos no preenchimento do questionário inicial.

Apresentação e discussão dos resultados

Tipo de conhecimento científico valorizado nas consequências da gravidez na adolescência identificadas

Os resultados da tabela 1 revelam as categorias que emergiram na análise da resposta aberta que os/as alunos/as apresentaram quando se lhes perguntou quais eram as principais consequências da gravidez para a mãe e o pai adolescentes.

Tabela 1. *Consequências da gravidez para a mãe e pai adolescentes (n=121)*

Consequências	Mãe		Pai	
	f	%	f	%
Biológicas/ Bio-psicológicas				
Problemas de saúde para a jovem e/ou o bebé	17	14.1		
Problemas físicos, psicológicos e emocionais	22	18.2	13	10.7
Psicológicas (comportamentos e atitudes)				
Baixo rendimento escolar	11	9.1	5	4.2
Discriminação	9	7.4	8	6.6
Perda do apoio familiar e/ou namorado	9	7.4	5	4.1
Isolamento social	6	4.9		
Maior responsabilidade e/ou maturidade	27	22.3	34	28.1
Decisão de abortar	4	3.3	1	0.8
Suicídio	4	3.3		
Socioeconómicas				
Abandono escolar	57	47.1	28	23.1
Mudanças sociais na vida diária	44	36.4	33	27.3
Abandono dos filhos e/ou falta de afeto porque o filho não foi planeado	2	1.7	2	1.7
Abandonar a mãe do filho/a			2	1.7
Casamento precoce			2	1.7
Dificuldade em arranjar emprego	3	2.5		
Baixo rendimento económico	4	3.3		
Redução das possibilidades de progressão profissional	4	3.3	6	4.9
Necessidade de arranjar emprego			19	15.7
Problemas económicos			3	2.5
A única consequência é ajudar financeiramente			1	0.8
Outras				
Nada de bom	1	0.8		
Não sabe	3	2.5	5	4.1
Sem consequências			6	4.9
Não responde	5	4.2	14	11.6

Nota: Possibilidade de respostas múltiplas

A dimensão biológica, apenas foi referida por um pequeno número de alunos que mencionaram problemas de saúde para a adolescente e/ou o bebé (17.0%) ou

problemas físicos, psicológicos e emocionais para a mãe (18.2%) e pai (10.7%) adolescentes.

Na dimensão psicológica foi referido o aumento da responsabilidade e/ou maturidade da mãe (22.3%) e do pai (28.3%) adolescentes e a diminuição do seu rendimento escolar (mãe (♀)= 9.1%; pai (♂)= 4.2%) provocado pela preocupação excessiva com o bebé, temor de não ser aceite pela família e sociedade, dificuldades de adaptação social e insegurança em relação futuro. Estes aspetos são bastante mais referidos a propósito da mãe adolescente. Para a mãe adolescente ainda foi referido o isolamento social (4.9%), a tomada de decisão para fazer, ou não, o aborto (3.3%) (que só foi referido por um inquirido para o pai adolescente) e a possibilidade de suicídio (3.3%).

As consequências a nível social da gravidez na adolescência foi a dimensão mais referida, nomeadamente: o abandono escolar (♀=47.1%; n♂=23.1%); mudanças sociais na vida diária (♀=36.4%; n♂=27.3%); perda do apoio familiar e/ou namorado/a (♀=7.4%; n♂=4.1%); ser discriminado/a (♀=7.4%; n♂=6.6%); abandonar o filho/a e/ou falta de afeto porque o/a filho/a não foi planeado (♀=1.7%; n♂=1.7%). Para os rapazes pais ainda foi indicado como uma consequência social abandonar a mãe do filho/a (1.7%) e o casamento precoce (1.7%). As consequências a nível económico para o pai e mãe adolescentes foram pouco referidas e foram mais referidas como uma consequência para os rapazes, nomeadamente a necessidade de arranjar emprego (15.7%).

Durante as suas investigações os vários grupos clarificaram as consequências físicas da gravidez precoce para a mãe (ex., rompimento precoce da bolsa de água, parto prematuro e complicações durante o parto, aborto espontâneo, diminuição de peso e risco de anemia) e o bebé (prematuridade, baixo peso ao nascer e risco de malformações), bem como as consequências emocionais para a mãe (ex., problemas afetivos entre a mãe e o bebé, diminuição da autoestima, risco de depressão pós-parto). No entanto, continuaram a valorizar mais as consequências socioeconómicas (ex., abandono dos estudos, dificuldades em encontrar emprego, rejeição do/a adolescente por parte da sociedade e/ou família, aumento da pressão para casar)

Os resultados encontrados mostram que estes/as alunos/as valorizam mais as consequências a nível social da gravidez na adolescência do que os riscos para a saúde física ou os comportamentos e atitudes que diminuem o seu bem-estar psicológico. As diferenças de género encontradas nas ideias inicias desvaneceram-se ao longo do projeto, mas mostram como é importante desconstruir os estereótipos de género quando se trabalha a prevenção da gravidez não planeada na adolescência.

Valor atribuído ao conhecimento biológico nas causas da gravidez na adolescência

Como principais causas biológicas para as adolescentes engravidarem identificaram a falta de informação e/ou conhecimento sobre os métodos contraceptivos (43.8%) e o uso incorreto do preservativo (6.6%) (Tabela 2), no entanto, segundo outras investigações, essa informação existe embora os adolescentes persistam em optar pelo risco (Carvalho, 2010).

Tabela 2. *Causas da gravidez na adolescência (n=121)*

Causas	f	%
Biológicas		
Falta de informação e/ou conhecimento sobre métodos contraceptivos	23	43.8
Uso incorreto do método contraceptivo (preservativo)	8	6.6
Danificação do preservativo	6	4.9
Psicológicas (comportamentos, atitudes)		
Uso pouco frequente de contracepção	61	50.4
Irresponsabilidade	20	16.5
Emoções dos adolescentes	10	8.3
Pressões para ter relações	10	8.3
Início da atividade sexual precoce	8	6.6
Não pensam nas consequências	3	2.5
Comportamentos de riscos – álcool	4	3.3
Comportamentos de riscos – droga	1	0.8
Sociais		
Violação	9	7.4
Falta de diálogo com a família	4	3.3
Falta da distribuição de preservativos	4	3.3
Outras		
Não responde	19	15.7

Nota: Possibilidade de respostas múltiplas

Os comportamentos e atitudes dos/as adolescentes relacionados com a fase de desenvolvimento psicológico em que se encontram, explicam de acordo com estes/as inquiridos/as as principais razões porque existem as gravidezes não planeadas não adolescência. A causa direta que indicam é o uso pouco frequente de contracepção (50.4%), embora refiram também de uma forma clara as causas que estão subjacentes a este comportamento, nomeadamente: a falta de responsabilidade na ponderação das consequências dos seus atos (16.5%); a dificuldade em controlarem as emoções (8.3%) e a pressão para terem sexo (8.3%); entre outras menos referidas. Nas suas investigações os/as alunos acrescentaram fundamentalmente causas sociais, tais como, “falta de comunicação em casa”, “maior exposição à banalização sexual”, “influência dos amigos”, influência dos meios de comunicação”, falta de educação em sexualidade”, entre outras. Estes resultados estão de acordo com os encontrados em

outros estudos semelhantes que aplicaram a mesma metodologia na educação em sexualidade na comunidade escolar (ex., Viegas & Vilaça, 2010, 2011).

Valor atribuído ao conhecimento biológico nas ações realizadas para ajudar a eliminar as causas da gravidez na adolescência

Relativamente às estratégias para diminuir a gravidez na adolescência (Tabela 3), os/as inquiridos/as fizeram emergir três categorias nas suas respostas: estratégias para aumentar o conhecimento; estratégias para mudança de comportamentos individuais; estratégias para mudança das condições de vida.

Tabela 3. *Estratégias para diminuir a gravidez na adolescência (n=121)*

Estratégias	f	%
Aumentar o conhecimento		
Campanhas de sensibilização/informação/palestras	43	35.5
Aumento do número de aulas de ES nas escolas	16	13.2
Mudança de comportamentos individuais		
Usar preservativos e/ou outros contraceptivos	40	33.1
Abstinência sexual na adolescência	15	12.4
Responsabilidade	12	9.9
Não iniciar a vida sexual precocemente	11	9.1
Aconselhamento	11	9.1
Mudança das condições de vida		
Oferta de preservativos	18	14.9
Diálogo familiar	7	5.8
Consultas de planeamento familiar	7	5.8
Diminuir o preço dos preservativos	2	1.7
Outras		
Nada	4	3.3
Não sabe	1	0.8
Não responde	10	8,3

Nota: Possibilidade de respostas múltipla

Na primeira categoria referiram as campanhas de sensibilização/informação/palestras (35.5%) e o aumento do número de aulas de educação sexual na escola (13.2%). Nas estratégias para a mudança de comportamentos individuais referiram o uso de preservativos ou outros contraceptivos (33.1%), a abstinência sexual na adolescência (12.4%) e o aumento da responsabilidade (9.9%), entre outros. Na mudança nas condições em que vivem focaram: a oferta de preservativos (14.9%); melhorar o diálogo familiar (5.8%); irem a consultas de planeamento familiar (5.8%) e Diminuir o preço dos preservativos (1.7%). Nas suas investigações, os alunos ainda acrescentaram: “oferta de preservativos na escola”;

"criação de preservativos mais resistentes"; "não ceder às pressões dos colegas, amigos ou namorados"; "saber usar corretamente os métodos contraceptivos e conhecê-los".

Depois de discutirem todas as várias estratégias que poderiam implementar para contribuir para a prevenção da gravidez não planeada na adolescência, o seu desejo para o futuro foi expresso da seguinte maneira:

> Deveria existir a oferta de preservativos nas escolas. Deveríamos conversar com adultos (pais, professores, médicos). Ter um espaço para falar sobre sexualidade, com anonimato absoluto.

As visões encontradas nos/as alunos/s da turma em estudo eram semelhantes às encontradas noutras investigações (ex., Rodrigues & Vilaça, 2010a, 2010b; Vilaça, 2007, 2009; Vilaça, & Jensen, 2010). Para atingirem as suas visões, os/as alunos/as agiram sobre algumas causas do problema.

Para agir sobre a falta de informação e/ou conhecimento dos colegas, decidiram lecionar uma aula sobre o que aprenderam no projeto às restantes turmas de 9.º ano. Na maioria das turmas os/as alunos/as assumiram um papel passivo perante o ensino dos seus colegas educadores de pares, havendo apenas uma aula mais interativa. Não se verificou qualquer tentativa de inibir os/as colegas que orientavam a ação. Algumas dúvidas foram respondidas pela docente dado que excediam o domínio de conhecimentos dos/as alunos/as educadores de pares.

Com o mesmo objetivo, os/as alunos/ também organizaram uma mesa redonda com especialistas convidados/as (enfermeiro, enfermeira, investigadora) e alunos/as como moderadores/as. Durante o debate, os/as alunos/as apresentaram o problema em estudo e solicitaram a intervenção dos diferentes elementos sempre que acharam pertinente, solicitando aos especialistas informações mais detalhadas sobre o assunto. O debate teve a participação de todos, gerando sempre visões para o futuro. No entanto, notou-se alguma inibição por parte dos/as alunos/as para participarem no debate. Foi interessante observar o papel do aluno mediador em todas as suas funções. Para enriquecer este trabalho os/as alunos/as poderiam ter apresentado os resultados dos trabalhos da pesquisa que realizaram, bem como divulgar a sua avaliação sobre a formação que realizaram nas diferentes turmas e, a partir daí, promover uma reflexão com os presentes sobre as melhores estratégias a utilizar na escola para prevenir a gravidez na adolescência.

Durante esta ABPjOa, os/as alunos/as consideraram-se participantes ativos na medida em que escolheram a sequência de atividades para investigar e ajudar a resolver o problema em estudo. Enfatizaram que este foi o motivo que mais contribuiu para que gostassem do projeto e para que aumentassem a autoconfiança na sua capacidade para resolver problemas pessoais. Salientaram, ainda, o quanto gostaram de ter lecionado às outras turmas do 9.º ano, a liberdade que sentiram para sugerir visões e para decidirem as ações a realizar.

Também se verificou que as ações que realizaram por eram do mesmo tipo de outras ações desenvolvidas e avaliadas por alunos portugueses que participaram em projetos de educação em sexualidade orientados para a ação (ex., Vilaça, 2008 a, 2008b; Rodrigues & Vilaça, 2011, 2013; Viegas & Vilaça, 2010, 2011).

Considerações finais

O conhecimento científico mais valorizado nas consequências da gravidez na adolescência identificadas estava relacionado com as interações sociais dos/as adolescentes com o seu parceiro/a sexual, a família e a sociedade, nomeadamente por percepcionarem aspetos negativos nas rotinas quotidianas do pai e mãe adolescentes e considerarem que podia haver uma afastamento da família e discriminação pela sociedade. O conhecimento biológico foi menos enfatizado. Neste estudo, as percepções sobre as consequências da gravidez mostraram estereótipos de género que diminuíram durante a ABPjOa.

O valor atribuído ao conhecimento biológico nas causas da gravidez na adolescência foi reduzido. Os comportamentos e atitudes dos/as adolescentes relacionados com a fase de desenvolvimento psicológico em que se encontram, explicam de acordo com estes/as inquiridos/as as principais razões porque existem as gravidezes não planeadas não adolescência. Durante as investigações que realizaram os/as alunos acrescentaram fundamentalmente causas sociais para a gravidez na adolescência.

No entanto, quando investigaram estratégias para diminuir a gravidez na adolescência foi grande o valor atribuído ao conhecimento biológico. O mesmo aconteceu nas ações coletivas que realizaram para ajudarem a eliminar as causas da gravidez na adolescência. Algumas possíveis explicações para este resultado, podem encontrar-se na tentativa de reprodução das estratégias usadas pelos seus professores e professoras para fazer educação em sexualidade ou da falta de tempo no ano letivo para optarem pelas outras estratégias de mudança que tinham previamente indicado.

Em síntese, este projeto, nesta turma, mostrou-se eficaz no aumento do conhecimento dos alunos sobre as consequências e as causas da gravidez na adolescência e sobre as ações a adotar para a prevenir. No entanto, verificou-se uma incongruência entre as dimensões do conhecimento mais valorizado na identificação das consequências (social) e causas (psicológico e social) da gravidez na adolescência e mobilizado nas ações desenvolvidas (biológico). Também se observou que a educação na prevenção da gravidez na adolescência tem que ser sensível à desconstrução de estereótipos de género. Assim, no futuro seria interessante reproduzir o projeto noutras turmas e noutros contextos, quer para aumentar a qualidade do projeto de

educação para a saúde na escola, quer para contribuir para a investigação em educação em sexualidade.

Referências

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brewer, N.T., Rimer, B.K. (2008) Health behavior theories that foucos on individuals. In K. Glanz, B. K Rimer, K., Viswanath (Org.), Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice (4th edition, pp. 149-165). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Carvalho, D. (2010). *A experiência da gravidez na adolescência. "Pensa que é uma bonequinha de farraos o menino! Ela depois vai ver!",* Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Portugal.

DiClemente, R. J., C. P. Crittenden, E. Rose, J. M. Sales, G. M. Wingood, R. A. Crosby, & L. F. Salazar (2008). Psychosocial Predictors of HIV-Associated Sexual Behaviors and the Efficacy of Prevention Interventions in Adolescents At-Risk for HIV Infection: What Works and What Doesn't Work? *Psychosomatic Medicine*, 70 (5), 598–605.

Fisher, J. D. (1988). Possible Effects of Reference Group Based Social Influence on AIDS-Risk Behaviors and AIDS. *American Psychologist*, 43 (11), 914–920.

Glanz, K, Lewis, F. M. & Rimer, B. K. (2002). *Health Behavior and Health Education: Theory, Research and Practice* (3rd edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Jensen B. B. & Simovska, V., (2005). Action oriented knowledge, information and communication technology and action competence : a Young Minds case study. In S. Clift, B. B. Jensen, (Eds.), *The Health Promoting School: international Advances in Theory, Evaluation and Practice* (pp. 309 – 345). Copenhagen: Danish University of Education Press.

Kirby, D. B., B. A. Laris, & L. A. Rolleri. 2007. Sex and HIV Education Programs: Their Impact on Sexual Behaviors of Young People Throughout the World. *Journal of Adolescent Health,* 40 (3), 206–217.

Ledermam, R.P., & Mian, T.S. (2003). The parente-adolescent relationship education (PARE) program: A curriculum for prevention od STDs and pregnancy in middle school youth. Behavioral Medicine, 29, 33-41.

López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF.

Madnick, B. F. (2015). *Using the transtheoretical model to evaluate the effectiveness of peer health education and sexual health*. Master of Public Health with a

Concentration in, Health Promotion and Behavioral Science, Faculty of San Diego State University, San Diego.

Maness, S.B., & Buhi, E.R. (2013). A Systematic Review of Pregnancy Prevention Programs for Minority Youth in the U.S. *Journal of Health Disparities Research and Practice*, 6(2), 91-106 .

McDonald,K.A., Papadopoulos, A., & Sunderland, E. (2012). Advocacy Strategies for School-Based Sex Education in Guatemala: Applying the Transtheoretical Model to Results from an Impact Evaluation. *International Journal of Sexual Health*, 24(2), 124-136.

Parson, C., Stears D., & Thomas, C. (2002). United Kingdom – The eco-holistic model of the Health Promoting School. In B.B., Jensen, & V. Simovska (Ed.), *Models of promoting health schools in Europe* (pp. 64-66). Copenhagen: EENHPS, WHO Regional Office for Europe.

Perper, K., Peterson, K., & Manlove J. (2010). *Child trends fact sheet: diploma attainment among teen mothers*. Washington DC: Child Trends.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (2013). *Relatório de Desenvolvimento Humano de 2013*. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Rodrigues, C. de J. & Vilaça, T. (2013). *Educação em Sexualidade na Educação Moral e Religiosa Católica no 7º ano de escolaridade em Portugal, Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8 (3), 561-576.

Rodrigues, C. de J., & Vilaça, T. (2010a). Género e aprendizagem participativa orientada para a ação em educação sexual em Educação Moral e Religiosa Católica no 7º ano de escolaridade. In H. Pereira, L. Branco, F. Simões, G. Esgalhado, & R. M. Afonso (Eds.), *Educação para a Saúde, Cidadania e Desenvolvimento Sustentado* (pp. 519-531). Covilhã: Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior.

Rodrigues, C. de J., & Vilaça, T. (2010b). Género e o efeito da aprendizagem participativa e orientada para a ação no desenvolvimento da competência de ação em educação sexual. In F. Teixeira, I. P. Martins, P. R. M. Ribeiro, I. Chagas, A. C. B. Maia, T. Vilaça, A. F. Maia, C. R. Rossi & S. M. M. de Melo (Eds.), *Sexualidade e Educação Sexual: Politicas Educativas, Investigação e Práticas* (pp.214 – 222). Braga: CIEd.

Rodrigues, C. de J., & Vilaça, T. (2011). Responder às necessidades em educação sexual dos adolescentes: influência do género no desenvolvimento da competência de ação. In A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. B. Blanco, B. B, da Silva, L. S. Almeida (Org.), *Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 457 – 467). Corunha: Universidade de Corunha, Universidade do Minho.

Salazar, L.F., Bradley, E. L. P., Younge, S. N. Et al. (2010). Applying ecological perspectives to adolescent sexual health in the United States: Rhetoric or reality? *Health Education Research*, 25(4), 552–562.

Viegas, A. & Vilaça, T. (2011). Educação em ciências e desenvolvimento da competência de ação em educação sexual. In L. Leite, A. S. Afonso, L. Dourado, T. Vilaça, S. Morgado, & S. Almeida (Org.), *Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania* (pp. 319 – 331). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Viegas, A., & Vilaça, T. (2010). Contributos da aprendizagem sobre puberdade e reprodução humana para o desenvolvimento da competência de ação em educação sexual no 6º ano de escolaridade. In F. Teixeira, I. P. Martins, P. R. M. Ribeiro, I. Chagas, A. C. B. Maia, T. Vilaça, A. F. Maia, C. R. Rossi, & S. M. M. de Melo (Eds.), *Sexualidade e Educação Sexual: Politicas Educativas, Investigação e Práticas* (pp.119 – 128). Braga: CIEd.

Vilaça, T. (2007). Eficácia do Paradigma Democrático de Educação para a Saúde no Desenvolvimento da Acção e Competência de Acção dos Adolescentes em Educação Sexual. In A. Barca; M. Peralbo; A. Porto; A. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía (pp. 971-982). Coruña: Universidade da Coruña.

Vilaça, T. (2008a). Teaching Students to Participate in Health Education: A Study about Action-Oriented In-Service Teacher Training in Sex Education. In ICET (Eds.). *ICET International Yearbook on Teacher Education* (pp. 657-668). Wheeling: ICET.

Vilaça, T. (2008b). The Roles of Biological Knowledge While Exploring Action-Oriented Knowledge and the S-IVAC Methodology in Sex Education. In Raichvarg, D. (Ed.), *BioEd 2008 International Conference Biological Sciences Ethics and Education: The Challenges of Sustainable Development* (p. 15). France, Dijon: University of Burgundy.

Vilaça, T. (2009).Action-Oriented Health Education: A Didactic Approach in the Development of Intercultural Competencies while Encouraging Youthful Dialogue Between Cultures, In Libotton, A & Engels, N. (Eds.), *Teacher Education, Facing the Intercultural Dialogue. Proceedings of the 33rd Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe* (pp.313-324). Brussels: University of Brussels.

Vilaça, T. (2014a). A educação em sexualidade na escola como uma vivência de cidadania: alunos e alunas como agentes socializadores da promoção de sexualidades saudáveis. In J.C. Magalhães, P.R.C. Ribeiro (Org.), *Educação para a Sexualidade* (pp.143-175). Rio Grande: Editora da FURG.

Vilaça, T. (2015). Competência para a ação na educação em sexualidade: potencialidades da parceria entre profissionais da educação e saúde com integração das TIC. In A.P. Vilela (Coord.), *Educação sexual: do saber ao fazer.*

Um contributo para a formação de professores (pp. 29-47). Braga: Centro de Formação de Escolas Braga/Sul.

Vilaça, T. (2016a). Dinâmicas das relações entre a educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade nas escolas promotoras de saúde. In A.M.C. Leão & R.L. Muzzeti (Org.), *Abordagem panorâmica educacional: da educação infantil ao ensino superior* (pp. 35 - 60). Araraquara: Cultura Acadêmica Editora.

Vilaça, T. (2016b). InterAção no núcleo da promoção de sexualidades saudáveis: competência para a ação e uso das tecnologias de informação e comunicação na escola, *Revista Linhas*, 17(34), 28-57.

Vilaça, T. (2017). A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. Health Education, 117(1), 110-126.

Vilaça, T., & Jensen, B. B. (2010). Applying the S-IVAC Methodology in Schools to Explore Students' creativity to solve sexual health problems. In M. Montané & J. Salazar (Eds), *ATEE 2009 Annual Conference Proceedings* (pp.215-227). Brussels, Belgium: ATEE-Association for Teacher Education in Europe.

Vilaça, T., Sequeira, M., & Jensen, B. B. (2011). Partnerships Between Teachers and the Community: In-Service Training in the Development of Participatory and Action-Oriented Sexual Education in Schools*. Doxa - Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 15 (1), 37-46.

Wallace, L.M., Evers, K.E., Wareing, H., Dunn, O.M., Newby K., Paiva, A., Johnson, J.L. (2007). Informing school sex education using the stages of change construct: sexual behaviour and attitudes towards sexual activity and condom use of children aged 13-16 in England. *J Health Psychol.,*12(1), 179-83.

Autoras

Manuela Sousa
Escola Básica de Gualtar, Braga, Portugal. Membro da Rede de Ensino e Investigação: Educação em Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). Email: sousamanela76@gmail.com

Teresa Vilaça
Instituto de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Coordenadora da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). Chair of the Research and Development Community: "Health, Environmental and Sustainability Education" of the Association for Teacher Education in Europe (desde Agosto de 2013). Co-convenor of the Network: "Research on Health Education" of the European Educational Research Association (desde Setembro de 2011). As principais áreas de investigação e ensino são a educação em sexualidade e bem estar, ação e competência para a ação em escolas promotoras de saúde, supervisão na educação em ciências e educação para o desenvolvimento sustentável. Email: tvilaca@ie.uminho.pt

5| POR ENTRE RESISTÊNCIAS DE ESMERALDAS, MARIAS, ARTEMÍSIAS, CLARICES E BERENICES

Gislaine de Fátima Ferreira da Silva, & Marlyson Junio Alvarenga Pereira

Introdução

O presente trabalho versa discutir sobre o conceito de resistência, considerando atitudes de mulheres ao longo da história. A partir de Michel Foucault (1988), concebemos resistência como "pequenas revoluções diárias" (p. 45), nas quais, os sujeitos enfrentam e transgridem. Resistir é sempre dentro do poder. Mas é criar, como nos traz Eugênia Vilela (2006). Resistir é inventar-se quotidianamente. Sendo assim, entretecemos esse conceito a história de Victor Hugo, O Corcunda de Notre-Dame (2005) para problematizar uma figura: uma mulher que foge aos padrões normatizantes da época.

Frente a uma Cigana de nome Esmeralda, buscamos pensar essas que desfizeram, que desmontaram a norma. Que remexeram com uma velha ordem machista e patriarcal. Que contestaram quotidianamente esse modelo falocêntrico, heteronormativo, do homem, branco, europeu, heterossexual, de classe média. É dessas Marias que ousaram, dessas Artemísias que pintaram, dessas Clarices que dançaram, dessas Berenices que cantaram, que trataremos aqui. De mulheres que não se acomodaram. Todas suscitadas por uma cigana de nome Esmeralda. Essa mulher que lembra a força, a coragem da resistência, a coragem do criar. Cigana essa que serviu de inspiração para darmos voz a todas aquelas que foram caladas por uma ordem machista e sexista. Esmeralda representa as mulheres que desestabilizam a norma, remexem as regras, deslocam as fronteiras. O dançar da cigana traz a beleza e sensualidade, bem longe das violências sofridas diariamente por muitas em nome de

---

Silva, G. De F.F da & Pereira, M.J.A. (2017). Por entre resistências de Esmeraldas, Marias, Artemísias, Clarices e Berenices. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 241 – 250). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

uma regra que ainda diz que a mulher deve ser inferior ao homem. Esmeralda representa a preciosidade de uma força que teimou em existir e se impor.

Primeira dança

Maria, Maria,
É um dom,
Uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta[1]

O dicionário Aurélio (2010) de língua portuguesa traz o verbete coragem: "ânimo, bravura, denodo, firmeza, intrepidez, ousadia." Assim a coragem é também ousadia e essa, vem de ousar, de tentar, de querer. Querer nós queremos, afinal, quem não quer algo. Muitos querem, mas nem todos/as podem. Mas existem aqueles/as que mesmo não podendo quererão. Mas o que é o querer senão uma vontade? Uma vontade de ser, de existir?

Assim gostaríamos de pensar nesta força, neste resistir, nesta coragem. Em uma célebre passagem do seu *Assim Falou Zaratustra*, o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (2000) conta-nos que Zaratustra "chegando à cidade mais próxima, situada nos bosques" (Nietzsche, 2000, p. 25) encontra uma multidão que está a assistir a um "espetáculo de um bailarino de corda" (Nietzsche, 2000, p. 25). No entanto, algo de terrível acontece. Durante a sua apresentação o bailarino de corda é interceptado por outro acrobata "que parecia um palhaço com suas mil cores" (Nietzsche, 2000, p. 30) que lança "um grito diabólico e salta" (Nietzsche, 2000, p. 30) sobre o bailarino. Este cai e morre. A multidão dispersa-se. Assim é a vida, uma corda estendida sobre um abismo, uma travessia cheia de perigos. Um pouco antes de morrer Zaratustra diz ao bailarino que seu ofício é "coisa que não é para se desprezar" (Nietzsche, 2000, p. 30), pois ele lidou com o perigo. Enfrentou o perigo de lançar-se.

É dessas vidas que ousam ir além, que desdizem, deslocam, desfazem, desmontam que gostaríamos de tratar aqui. Dessas atravessantes da existência. Dessas vidas que se tornam em novas maneiras de pensar essa mesma existência. Dessas vidas que constroem para si estilísticas singulares.

Mas que vontade é esta? Que coragem é esta que suscita lutas, que faz com que as pessoas ousem remexer com a velha ordem patriarcal, do branco, masculino, de

[1] Disponível em: http://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/maria-maria.html. Acesso em 30 de agosto.

classe média, heterossexual? É esta coragem desses seres que tentam atravessar a corda estendida por sobre o abismo que aqui será representado na figura da mulher, ou ainda, de mulheres que de algum modo subverteram a lógica imperante e propõem uma nova maneira de pensar. Desse modo, foi durante a leitura de Mario Alighiero Manacorda, na sua História da educação (1995) que nos deparamos com um texto intitulado: "Novos Fermentos: a contribuição das mulheres" (Manacorda, 1995, p. 299), no qual, algumas mulheres fizeram diferente. Num tempo onde elas não tinham voz, elas fizeram-se ouvir. Manacorda (1995) cita algumas e deixa em aberto para podermos pensar em outras, em muitas outras que de alguma forma resistiram, pularam muros, ou ainda, que derrubaram muros. Que ousaram desejar, que ousaram amar, que ousaram falar.

Sendo assim, partindo do conceito foucaultiano de resistência, o qual, ele diz ser como "pequenas revoluções diárias" (Foucault, 1988, p. 45), os sujeitos resistem. Resistir é sempre dentro do poder: como escolher o momento mais oportuno para fugir aos quilombos? Como escrever poemas numa sociedade que colocava as mulheres como inferiores? Resistir é criar, como nos traz Eugênia Vilela (2006). Resistir é inventar-se quotidianamente. É não se dar por vencido/a. E sendo assim, entreteçamos a história de Victor Hugo[1], O Corcunda de Notre-Dame (2005) para problematizar uma figura: uma mulher que foge aos padrões normatizantes da época. Uma Cigana de nome Esmeralda.

A história de Hugo (2005) conta a vida infame de um homem de nome Quasímodo. Um sujeito criado por padres na igreja de Notre-Dame. A sua aparência fez com que fosse abandonado nas escadarias da catedral, sendo esse adotado por um padre que atendia pelo nome de Cláudio Frollo. Assim, foi criado pelos religiosos, mas como aquilo que é diferente, tendemos a isolar, Quasímodo refugiava-se nas torres da igreja e aprendeu a ser o senhor dos sinos dessa catedral. Mas como que por ironia do destino, o seu ofício levou-o à surdez, devido à sua exposição contínua aos altos sons provocados pelas badaladas daquelas campânulas. A sua história inicia-se no segundo domingo da páscoa. Era o dia de Quasímodo. Hugo nos sugere que o nome dado àquela criança, seria talvez por ter sido encontrada neste dia, ou, porque era um "corcovado e cambaio, era apenas um quase" (Hugo, 1987, p. 57). Nos romance podemos ver várias histórias de pessoas, que fogem aos padrões. E são destas histórias de coragem, de ousadia que trataremos aqui. Dessa forma, inicialmente traremos Esmeralda, a Cigana, que com a sua leveza sensual, dançará na praça espalhando as suas cores e a sua beleza. E, assim, queremos pensar no nosso padrão falocêntrico, heterossexual.

[1] Victor-Marie Hugo, novelista, poeta, dramaturgo francês 1802-1882, autor de Os Miseráveis e Notre-Dame.

Queremos pensar nas vidas que ousam emergir, que ousam existir. A Cigana será essa que suscitará em algumas vozes o grito de existência.

A Cigana

Hugo traz-nos Esmeralda, a cigana. Aquela que com o seu bailado sensual desconcerta, instiga, subverte os valores. O autor diz no texto: "Ela continuou a dançar. Apanhou do chão duas espadas, cujas pontas apoiou na testa, sem parar a dança. Era uma cigana" (Hugo, 1987, p. 29).

A imagem da cigana foi evocada para que pensemos naquelas que remexem a norma. E assim, no meio da praça a cigana desfila o seu bailar subversor. Aquela que não conhecia e talvez não entendesse aquela cultura que não permite a dança, que não permite a sensualidade. Com isso, ela desloca as fronteiras do pensado, do moralmente aceite. Enquanto a cigana dança, contudo, percebe-se em contrapartida como nos descreve Hugo, "uma figura de homem austero e calvo. Envolto pela turba, o homem não aparentava mais de 35 anos e, no entanto, era calvo e tinha na fronte mechas de cabelos grisalhos" (Hugo, 1987, p. 29). Essa figura, na descrição de Hugo, é o arcebispo de Paris, Cláudio Frollo, que fica a observar o bailar da cigana e profere exclamações contra esta: "É feitiçaria!" [...] "Sacrilégio! Profanação!" [...] "Tu não vais embora, gafanhoto do Egito?" (Hugo, 1987, p. 30).

Pensemos a figura da cigana a desfilar seu gingado sensual, como aquela que não se enquadra na norma, a que dizia que a mulher era detentora do pecado e devia ficar em segundo plano, numa cultura patriarcal que a colocava como inferior. Mas também pensemos a cigana que mesmo assim traz a sua alegria e beleza com a sua dança. Pensemos o povo cigano que sobrevive em meios que, muitas vezes, os desprezam, os taxam. Pensemos a Esmeralda como aquela que tenta atravessar a corda bamba, aquela que se equilibra, que se contorce, que resiste. E a figura do palhaço demoníaco, o arcebispo que não deixa que ela o faça. E questionemos a norma que impõe aos sujeitos um modelo de homem, um modelo de mulher, um único modelo de manifestação dos desejos eróticos: a heterossexualidade.

O palhaço demoníaco, proposto por Nietzsche, ou o arcebispo de Hugo estão por aí nas escolas, nas ruas, nas instituições do estado, da família, da igreja. E estão para que as "Esmeraldas" não consigam atravessar a corda bamba. Para que tenhamos uma história que seja feita de uma não-linearidade, porém de acontecimentos, como a dança da cigana no meio da praça, instigando o pensar, o rever; instigando a beleza, a sensualidade e a alegria.

Imaginemos a Esmeralda como essa que traz as fronteiras para perto de nós e faz com que pensemos no binarismo linearmente construído ao longo da história – homem/mulher, heterossexual/homossexual, rico/pobre, branco/negro, macho/fêmea

- como se tudo fosse desde sempre assim; como se a noção de acontecimentos como "os sentimentos, os instintos, os conhecimentos, o amor" (Vilela, 2006, p. 109) tivesse uma lógica e não irrompesse gritando por vida, ou gritando pela vida. A Cigana, a que passa pela fronteira, que borra a última linha que divide a "moral" da imoralidade, foi a única a acolher Quasímodo, o sineiro de Notre-Dame.

Numa passagem do livro, Quasímodo é julgado injustamente por crimes que não cometeu e condenado ao sacrifício de cinquenta chicotadas e, em seguida, a ficar exposto à chacota pública por mais de uma hora. É nesse momento que Esmeralda vê o sofrimento do Corcunda que estava a pedir água e ela é a única a enfrentar os olhares da multidão sedenta por sangue. É a única a ter compaixão por este desgraçado pela normatização. Pensemos na água como "símbolo de contradições" (Ribeiro, 2009, p.107), como aquela que leva a vida, mas aquela que pode trazer a morte. Pela água já se fizeram guerras. É através da água que a vida chega ao Sertão. E foi buscando sua imagem refletida na água que Narciso[1] morreu afogado. A água no gesto da Cigana representa o respeito pela dignidade humana. É essa água que levará esperança para a vida deste sujeito, e de muitos outros/as que existem neste mundo. No contexto da obra, ninguém melhor poderia dar água para Quasímodo senão a Cigana. Se a água nos faz pensar, a Cigana também o faz. A água representa a esperança e a Cigana é a própria esperança num mundo que não esteja dividido em centro e periferia. A água infiltra-se no corpo (Ribeiro, 2009, p.113), a água escapa pelo vapor, a água adentra as menores frestas por mais que tentemos barrá-la, ela penetra, ela passa, ela escapa. A Cigana é essa que também escapa, que foge, que adentra as fronteiras, que resiste.

A resistência é estrategicamente construída, dentro do que Foucault chamou de "relações de poder" (Foucault, 1988, p. 104). Para o filósofo, "o poder não é algo que se adquira [...] algo que se guarde ou deixe escapar; o poder exerce-se a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis" (Foucault, 1988, p. 104). Foucault vê o poder como não tendo um centro, um foco específico, um lugar que daí se irradie, mas embebido em uma rede de relações. Não existe, portanto, poder "como uma instituição e nem uma estrutura" (Foucault, 1988, p. 103), mas relações de poder:

---

[1] Na mitologia greco-romana, Narciso era um herói do território de Téspias, Beócia, famoso pela sua beleza e orgulho. Narciso era um belo rapaz, filho do deus do rio Céfiso e da ninfa Liríope. Por ocasião de seu nascimento, seus pais consultaram o oráculo Tirésias para saber qual seria o destino do menino. A resposta foi que ele teria uma longa vida, se nunca visse a própria face. Muitas moças e ninfas apaixonaram-se por Narciso. Porém, o belo jovem não se interessava por nenhuma delas. A ninfa Eco, uma das mais apaixonadas, não se conformou com a indiferença de Narciso e afastou-se amargurada para um lugar deserto, onde definhou até que somente restaram dela os gemidos. As moças desprezadas pediram aos deuses para vingá-las. Nêmesis apiedou-se delas e induziu Narciso, depois de uma caçada num dia muito quente, a debruçar-se numa fonte para beber água. Descuidando-se de tudo o mais, ele permaneceu imóvel na contemplação ininterrupta de sua face refletida e assim morreu. No próprio Hades ele tentava ver nas águas do Estige as feições pelas quais se apaixonara. Disponível em: www.mitologiagrega.org/narciso.

> Que as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos económicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas são-lhes imanentes; são efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são condições internas destas diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, como um simples papel de proibição ou de redução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor (Foucault, 1988, p. 104)

Como o poder está disperso numa complexa teia de relações, a resistência também se encontra dispersa, pois "que lá onde há poder há resistência" (Foucault, 1988, p. 105). A resistência está espalhada por todas as relações de poder, "não existe com respeito ao poder um lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural" (Foucault, 1988, p. 106). "A resistência não é uma substância, ou uma matéria ou essência sempre igual [...] Não se posiciona fora das relações de poder, ao contrário, é-lhes co-extensiva e contemporânea. Distribuída estrategicamente a partir de baixo, ela tem um movimento produtivo que irriga o campo social de modo inventivo e móvel" (Sampaio, 2006, p. 15-16). Vejamos as muitas fugas de negros das senzalas, as mulheres que foram capazes de ter voz dentro de suas casas, que mostraram força quando tudo dizia para que se calassem, ou ainda, aos que viveram os seus desejos eróticos, mesmo que em surdina, no silêncio da noite escura, se entregaram aos prazeres do amor.

Seguindo por essa dança das resistências, lembramos a cigana que nos descortinou a noite sem luar, que chegou e mostrou a sua beleza, as suas cores, as suas danças. E assim vamos àquelas que com toda a estratégia de que necessita o devir humano, são capazes de viver as suas existências corajosas, ainda que a moral as coloque como destruidores desta, elas resistem e existem. Falamos de resistências, de acontecimentos, de vidas que foram além das fronteiras, de vidas que nos fazem repensar essas fronteiras, mesmo que a um custo muito alto, muitas vezes a própria vida é esse preço. Mas, como os sujeitos não sofrem calados, os seus gritos serão ouvidos ao longo dos séculos. As suas vozes resistentemente sobreviverão às castrações da norma, às imposições do enquadramento. Enquadrar é colocar num quadro, é delimitar as fronteiras, é demarcar, podar, não deixar falar. No entanto, queremos pensar naquelas/es que quebraram o quadro, arrebentaram as molduras das suas vidas e gritaram pelas suas existências. São essas vidas que, como a Cigana de Hugo, dançaram para a norma. Estamos a falar de mulheres, de Marias, Berenices, Artemísias, Terezas e Clarices que ousaram viver. De Franciscas, Sebastianas e Neuzas, todas essas atravessantes da vida que queremos lembrar.

As mulheres

Por que Victor Hugo (2005) trouxe uma mulher para dançar numa praça medieval, num tempo de dominação masculina? Talvez quisesse que pensássemos que esta norma falocêntrica teria as suas brechas, as suas rupturas? Mas Hugo parece brincar com o padrão. Parece querer mostrar-nos que existe uma poetisa grega de nome Safo que balançou a normalidade da época. Parece dizer-nos que a dança da sua Cigana, as suas vestes e a sua sensualidade traziam a margem para questionar o centro. Parece dizer-nos que existe um outro que fala, que grita, que dança.

Na História da Educação, Manacorda (1995), quando trata das mulheres traz alguns nomes, mas deixa em aberto "outros nomes" (Manacorda, 1995, p. 303) para que pensemos nestas muitas Esmeraldas que gritaram por vida. Destas, que, como nos traz Michelle Perrot (1988), não foram tão silenciadas assim. Destas Marias de forças que protagonizam as suas tríplices jornadas e que ainda têm vontade de sorrir. Deste outro, que é diferente do homem heterossexual, branco, de classe média, urbano. Deste outro/a que é criado/a para que alguns/as possam gozar do status de sujeito em detrimento de muitas/os que são deixados à margem.

Mas pensemos nas histórias de Marias. Mulheres que se fizeram diferente. Que não aceitaram o seu quotidiano-rotina de levantar e fazer tudo igual, como na música do poeta. Mas que ousaram ousar. Que heroicamente enfrentaram a não-cidadania, expressa pelo não-voto, pela não participação na política, pelo não direito à fala. E quem são essas Marias? São mulheres que enfrentaram. Que foram às ruas em busca das suas existências. São elas que nos seus lares, monótonos como eram para ser, inventam novas formas.

Michelle Perrot (1988) traz que a "dona de casa" (p. 189), ocupada com os afazeres domésticos para conseguir algum dinheiro, desdobra-se em extrema engenhosidade para encontrar nos múltiplos comércios da cidade, onde conhece todos os cantos, recursos complementares que emprega para completar o orçamento da família ou lhe proporcionar alguns pequenos prazeres, ou que economiza para os dias difíceis que vêm periodicamente com os meses parados (Perrot, 1988, p. 190). Assim, o que Perrot (1988) nos quer dizer é que a mulher não ficou completamente alheia à história, mas esteve presente, resistindo. Ainda relata que "essas reclamam que os seus maridos não dão o necessário para a subsistência dos seus filhos" (Perrot, 1988, p. 190). Assim "reclamam a entrega e administração do salário e, ao que parece, conseguem. Por volta de meados do século XIX a maioria dos operários entrega o seu pagamento às mulheres" (Perrot, 1988, p. 191). Perrot (1988) segue falando dessas Clarices e Berenices que administram a casa e do dia de pagamento como sendo "também um dia de confronto entre os sexos" (Perrot, 1988, p. 192). Elas são as administradoras do lar em vez de serem meras passivas, como nos diz a história oficial. Sofredoras caladas e à margem de um poder masculino, elas organizam verdadeiros

motins, segundo Perrot (1988), quando na falta dos alimentos, "elas se apoderam dele, taxam-no e vendem-no pessoalmente" (p. 193). Marias de força, de coragem, de bravura. Marias, muitas Marias que não se calaram, que muito pelo contrário gritaram, organizaram rebeliões defendendo um direito primordial ao alimento. A dona de casa, tão esquecida pela história, com a certeza de que se tinha algo a fazer, o fez.

Perrot (1988) mostra-nos que a história, em especial a do século XIX (que é onde a autora se concentra), está recheada de coragem feminina, de donas de casa, mulheres do campo que irrompem como vulcões com a sua vontade de fazer e de viver. Essa é a resistência em Foucault: "como uma luta agora, e não uma promessa de futuro libertária. A equação apresentada é resistência + invenção + experiência, um somatório que tem por finalidade transformar o habitual em insuportável, provocar acontecimentos" (Sampaio, 2006, p. 19).

As mulheres que cuidam da casa, dos filhos e dos maridos desconcertaram, deslocaram, desmontaram. Ao invés do consentimento, preferiram as lutas, "essas imediatas porque atingem o foro do poder mais próximo dos indivíduos" (Sampaio, 2006, p. 16). Ao invés da mágoa, da exclusão, preferiram a glória de uma vida corajosa. Como atravessantes que são, deixaram o seu nome cravado no peito de um padrão falocêntrico, machista, patriarcal, sexista. Pintaram a palavra resistência para sempre na história. Como Artemísia Gentileschi[1], que pintou dor e sofrimento, mas que também estampou as suas telas com enfrentamentos e resistências. Com histórias de violência e luta da própria pintora e das personagens que retratava. Os discursos silenciados por uma hierarquia de poder e dominação, gritam nas telas de Gentileschi.

São todas Marias, são todas mulheres

Não queremos concluir nada. Não quisemos falar de todas as histórias de Marias que existem por aí. De Marias de força, de coragem, ou simplesmente de Marias. Quisemos ressaltar algumas, apenas das poucas histórias que nos suscitou a cigana Esmeralda. Quisemos trazer a resistência que estas histórias propõem.

Esmeralda é essa que lembra a força, a coragem da resistência. É essa que serviu para dar voz a todas aquelas que foram caladas por uma ordem machista e sexista. Esmeralda é essa que desestabiliza a norma, remexe as regras, desloca as fronteiras. O dançar da cigana traz a beleza e sensualidade, bem longe das violências sofridas

[1] Famosa pintora do Renascimento Italiano, Artemísia nasceu em Roma, no dia 8 de julho de 1593, primogênita de Prudenza Montone e Orazio Gentileschi - pintor renomado na Itália, considerado um dos maiores caravaggistas italianos. Tornou-se conhecida pelo admirável talento, durante um período em que mulheres não pintavam, eram pintadas. Gentileschi transgrediu as normas que a impediam de expressar suas lutas e resistências nas telas, enfrentando pela arte, as violências vividas - Artemísia foi estuprada pelo seu tutor Agostino Tassi, que, após cometer o crime, prometeu se casar com a jovem, persuadindo-a a manter um relacionamento secreto por um longo período (Nicolaci, 2011, p. 259).

diariamente por muitas mulheres em nome de uma regra que ainda diz que a mulher deve ser inferior ao homem. Esmeralda representa a preciosidade de uma força que teimou em existir e se impor. Esmeralda representa essas muitas Marias, Clarices e Berenices que resistiram ao longo da história. Que não aceitaram o seu quotidiano e ousaram pensar, ousaram escrever, ousaram falar, ousaram lutar. Que com muita dor, sofrimento e luta mudaram leis sexagenárias. Problematizaram uma sociedade baseada no ideal masculino. Que dançaram onde não podiam, que falaram onde não queriam, que resistiram onde não imaginavam.

Esmeraldas, no plural, são essas que a todo dia ocupam cargos onde antes apenas os homens podiam ocupar. São essas que quotidianamente fazem as suas tarefas do lar com muita força e coragem. São essas que trabalham em escolas multisseriadas, que ministram as suas aulas debaixo de árvores, com estudantes sentados em caixotes. São essas que denunciam as atrocidades protagonizadas pelos seus maridos por causa de uma norma que os autoriza a fazê-lo. E também são as nossas autoridades de estado, governadoras de um povo, lutadoras numa esfera política machista, misógina, excludente e conservadora. São muitas, de muitos nomes, sotaques, cores de pele, tipos físicos. Algumas dançam, outras não. Algumas escrevem, outras não. Algumas cantam, outras não. Mas são todas Marias, são todas mulheres.

Referências bibliográficas

Foucault, M. (1998). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Hugo V. (2004). *O Corcunda de Notre-Dame* (Trad. Paulo Silveira., 4 ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editora.

Louro, G. L. (2013). Corpos que escapam. *Labrys. Estudos Feministas (Online),* 04, sp.

Manacorda, M. A. (1995). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias* (Tradução Gaetano Lo Monaco, 4 ed.). São Paulo: Cortez.

Mitologia Grega. Disponível em: www.mitologiagrega.org. Acesso em 15 de Agosto.

Nicolaci, M. (2011). Profilo biografico di Artemisia Gentileschi. Roma 1593 – Napoli dopo il 1654. In R. Contini, & F. Solinas, *Artemisia Gentileschi. Storia di una passione. Catalogo della mostra (Milano, 22 settembre 2011-30 gennaio 2012)* (pp. 258-269). Milano: 24 ORE Cultura.

Nietzsche, F. (2000). *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret.

Perrot, M. (1988). *Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros* (Tradução Denise Bottmann). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ribeiro, C. M. (2009). O imaginário das águas e o aprendizado erótico do corpo. *Educar em Revista (Impresso)*, 35, 107-121.

Sampaio, S. S. (2006). *Foucault e a Resistência*. Goiânia: Editora da UFG.

Vilela, E. (2006). Acontecimento e resistência: As palavras sem centro. In Walter Kohan (Org.) *Foucault 80 Anos*. Rio de Janeiro: Autêntica.

Autora e autor

Gislaine de Fátima Ferreira da Silva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras - UFLA. Psicopedagoga e Especialista em Educação Inclusiva, Organização Educacional Barão de Mauá. Graduada em Pedagogia, Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ. Integra o Grupo de Pesquisa: Relações entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente, coordenado pela professora Drª Cláudia Maria Ribeiro. Email: *gis-silva@bol.com.br*

Marlyson Junio Alvarenga Pereira
Doutorando em ciências sociais UNESP/Marília. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras - UFLA. Graduado em filosofia, Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ. Integra o Grupo de Pesquisa: Relações entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente, coordenado pela professora Drª Cláudia Maria Ribeiro. Email: *macarlyson@gmail.com*

6| PROJETO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PELOS PARES DA FUNDAÇÃO PORTUGUESA "A COMUNIDADE CONTRA A SIDA": UM ESTUDO COM AS BRIGADAS UNIVERSITÁRIAS DE INTERVENÇÃO

Teresa Vilaça, Filomena Frazão de Aguiar, Alexandra Duque, Duarte Barros, Helena Teixeira, Helena Vilaça, & Paula Costa

Introdução

O aumento das doenças sexualmente transmissíveis, nomeadamente a SIDA, deve-se a múltiplos fatores, destacando-se entre eles as situações sociais de risco (económicas, educacionais e culturais) e os comportamentos individuais de risco, designadamente relações sexuais sem preservativo e múltiplos parceiros (Caetano, 2009). A educação pelos pares na prevenção do VIH surgiu como uma alternativa à educação para a saúde tradicional que estava a mostrar-se pouco eficaz na promoção da saúde sexual e reprodutiva, por estar centrada no indivíduo e procurar aumentar apenas o seu conhecimento e a sua motivação para ter comportamentos saudáveis (Campbell, 2004; Price, & Knibbs, 2009). Os defensores da educação pelos pares argumentam que em vez da unidade de capacitação ser o indivíduo, tem mais sentido fazer a abordagem educativa centrada no grupo de pares, ou na comunidade, uma vez que a educação em sexualidade deve ser orientada para a ação de eliminação ou minimização das causas dos problemas, e essas causas estão muitas vezes estruturalmente ancoradas na comunidade (Vilaça, 2016).

O Projeto Nacional de Educação Pelos Pares, focado na sexualidade e prevenção do VIH/ SIDA, da Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a SIDA", desenvolvido no âmbito do Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens (CAOJ), é desenvolvido a partir do diagnóstico das necessidades de formação do público-alvo e recorre a metodologias ativas que visam educar os/as adolescentes para uma vivência

Vilaça, T., Aguiar, F.F. de, Duque, A., Barros, D., Teixeira, H. & Vilaça H., & Costa, P. (2017). Projeto nacional de educação pelos pares da Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a SIDA": Um estudo com as brigadas universitárias de intervenção. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 251 – 265). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

gratificante da sua sexualidade e prepará-los/as para assumirem o seu papel de "pares educadores" de colegas mais jovens. Esta educação pelos pares dirigida a alunos/as que frequentam o 3º ciclo é dinamizada, numa primeira fase, por jovens voluntários universitários organizados em Brigadas Universitárias de Intervenção (BUI).

Neste contexto, este estudo tem como principais objetivos: i) identificar a motivação dos/as alunos/as estudantes universitários para participarem no Projeto Nacional de Educação pelos Pares (PNEP) em sexualidade e Prevenção do VIH/SIDA; ii) identificar quais das expectativas que tinham inicialmente para o PNEP foram alcançadas no final do projeto; iii) identificar os constrangimentos sentidos pelos elementos da BUI durante a implementação do PNEP; iv) caraterizar a qualidade da formação recebida, ao longo do ano, para o desenvolvimento do trabalho com os/as colegas mais novos/as; e v) identificar os aspetos a melhorar no desenvolvimento do PNEP - Sexualidade e Prevenção da SIDA.

Referencial teórico

Em 2014, um estudo nacional (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015) com alunos dos 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, encontrou que 12.8% dos/as adolescentes tinha tido relações sexuais, sendo os rapazes e os/as adolescentes do 10º ano de escolaridade (n=310) que mais frequentemente referiram já terem tido relações sexuais. A grande maioria dos/as adolescentes do 10º ano que já tinha tido relações sexuais afirmou que teve a primeira relação sexual aos 14 anos ou mais e as raparigas e os/as jovens mais velhos (10º ano) referiram mais frequentemente ter utilizado o preservativo a primeira vez que tiveram relações sexuais. No entanto, de acordo com a UNAIDS (2017), as diferenças no número de novas infeções por VIH entre homens e mulheres são mais pronunciadas em idades mais jovens: em 2016, as novas infeções entre mulheres jovens (15 a 24 anos) foram 44% maiores do que em homens na mesma faixa etária. Além disso, desde 2010, as novas infeções entre jovens em todo o mundo (de 15 a 24 anos) diminuíram, chegando em 2016 a 360 000 nas mulheres jovens e a 250 000 nos homens jovens. Em Portugal, em 2015 foram diagnosticados 1 061 novos casos de infeção por VIH, correspondendo a uma taxa de 10.03 por 100 000 habitantes, não ajustada para o atraso da notificação (Direção-Geral da Saúde de Portugal, 2016).

A educação pelos pares tem-se mostrado uma abordagem pedagógica eficaz na educação em sexualidade e prevenção do VIH entre os/as adolescentes (ver, por exemplo, Adeomi, Adeoye, Asekun-Olarinmoye et al., 2014; Frawley, & Bigby, 2014; Harris, & Farrington, 2014; Homøe, Knudsen, Nielsen, & Grynnerup, 2015; Kilanowski, 2014; Layzer, Rosapep, & Barr, 2014; Menezes, & Premnath, 2015; Moshki, Zamani-Alavijeh, & Mojadam, 2017). Por exemplo, o "Teen PEP" (Teen Pregnancy Prevention)

(Layzer, Rosapep, & Barr, 2014) é um programa de educação para a saúde sexual na escola, projetado para aumentar o conhecimento dos/as alunos, as suas habilidades e comportamentos associados à prevenção de uma gravidez não-intencionada, VIH, IST e outros problemas de saúde. Este programa também procura criar um clima escolar que suporte a tomada de decisão saudável entre os jovens. O PEP adolescente usa uma abordagem de educação pelos pares feita em oficinas de formação por alunos do 11º-12º anos de escolaridade. Neste programa, aproximadamente 15 - 20 alunos/as do 11º ou 12º anos são selecionados e treinados para servir como educadores de pares e modelos para os colegas mais jovens do 9º ano dentro das suas escolas. Estes/as alunos/as educadores/as participam de um Teen PEP estruturado no semestre do Curso desenvolvido pelo Centro de Apoio à Escola e pelo Centro de Saúde do Adolescente, co-facilitado por dois assessores treinados em programas para adultos. Os educadores de pares podem ter uma avaliação e créditos para os requisitos da graduação. O programa visa desenvolver os membros do corpo docente e os/as educadores/as de pares para ajudar a transformar o clima da escola, incentivando a pressão positiva dos pares, a construção de conhecimento sobre problemas de saúde sexual e oportunidades para a prática da comunicação entre jovens e outras habilidades que ajudarão a reduzir a probabilidade de se envolverem em comportamentos sexuais de risco.

O projeto SexInuk (Homøe, Knudsen, Nielsen, & Grynnerup, 2015) foi iniciado para criar uma plataforma básica para um programa educacional de saúde sexual para alunos/as do sistema escolar da Groenlândia do 7º a 10º anos de escolaridade. O objetivo é estabelecer um projeto sustentável destinado a recrutar estudantes de enfermagem e alunos/as futuros/as professores a focarem-se nos problemas de saúde sexual, pois eles/as têm um interesse geral em saúde e educação. O método pedagógico no projeto SexInuk é baseado na educação pelos pares que é conduzida através de workshops dinamizadas por alunos/as de medicina dinamarqueses. A ideia é melhorar a saúde sexual entre grupos etários mais jovens na Gronelândia educando os/as alunos/as, que então educam os/as colegas mais jovens sobre DSTs, anatomia, contraceptivos, etc. na sua linguagem nativa. Assim, o projeto SexInuk é implementado nas escolas públicas de Nuuk, na Gronelândia, mas, como é voluntário, o compromisso dos/as alunos/as da Groenlândia é vital para a sua sustentabilidade.

Este Projeto Nacional de Educação pelos Pares, da Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a SIDA" (Aguiar, Vilaça, & Oliveira et al., 2009), é desenvolvido no âmbito do Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens (CAOJ). É importante notar as características distintivas deste projeto: integra-se no currículo da escola; faz parte das atividades do Plano de Atividades do Agrupamento de Escolas, através de um protocolo estabelecido entre a Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a Sida" e o Agrupamento de Escolas; desenvolve uma equipa de partes interessadas comprometidas com o sucesso da implementação do projeto; aproveita os recursos existentes dentro do Agrupamento (profissionais docentes e não docentes, alunos/as e

espaço); utiliza o poder dos pares mais velhos para influenciar positivamente atitudes e comportamentos de colegas mais jovens através da lecionação de aulas e realização de atividades extra-aula interativas, que incluem atividades de aprendizagem fundamentalmente em pequenos grupos; oferece formação abrangente para os/as voluntários/as estudantes universitários/as, posteriormente organizados em brigadas universitárias de intervenção (BUI) e a sua formação continua durante a implementação do projeto de educação pelos pares nas escolas básicas e secundárias, como será explicado na secção seguinte. Este projeto inclui um amplo foco na saúde sexual, baseando-se no desenvolvimento de competências de vida para a prevenção do VIH e a promoção de uma sexualidade saudável. A sua planificação, desenvolvimento e monitorização são feitos a partir do diagnóstico das necessidades de formação do público-alvo e da eficiência das atividades selecionadas e do teatro universitário de intervenção (TUI) para educar os/as adolescentes para uma vivência gratificante da sua sexualidade e prepará-los/as para assumirem no 9º ano o seu papel de "pares educadores" de colegas mais jovens na escola.

Metodologia

Participantes

Participaram neste projeto no CAOJ do Porto, em 2015/2016, 11 escolas, 21 Brigadas Universitárias de Intervenção (BUI) com 52 voluntários/as, 9 turmas, 44 Brigadas Escolares de Intervenção (BEI) (alunos/as do 9º ano) e 634 alunos/as (Tabela 1).

Tabela 1. *Caraterização dos participantes (n=657)*

Escolas EB 2,3 e Secundárias	Turma alvo	Nºalunos	Nº de voluntários BUI
António Nobre	7º A, 9ºA	52	3 (1 BUI)
António Sérgio	7º B	20	3 (1 BUI)
Areosa	7º B, 7º D, Vocacional9ºB	56	5 (2 BUI)
Augusto Gil	7ºA, 7º B, 7º D, 8ºC, 8ºD	115	8 (5 BUI)
Carolina Michaelis	7ºD	20	2 (1 BUI)
Colégio Casa Mãe	7ºA, 7ºB	33	2 (2 BUI)
Francisco Torrinha	7ºD, 9ºC, 9ºD	65	3 (1BUI)
Garcia de Orta	7ºK, 9ºG, 9º I	76	2 (1 BUI)
Irene Lisboa	7ºD	19	4 (1 BUI)
Manoel de Oliveira	7ºA, 8º A, 8º B, 8ºC, 9ºA, 9ºC	121	16 (4 BUI)
Nicolau Nasoni	7ºA, 7º B, 9º?A	57	4 (2 BUI)
TOTAL: 11	9 Turmas BEI (9º ano)	634	23* (21 BUI)

Nota: *Algumas BUI têm elementos repetidos

Os vinte e três estudantes universitários organizaram-se em 21 Brigadas Universitárias de Intervenção, havendo, por isso, vários voluntários que educaram os seus colegas mais novos, nos seus tempos livres, em várias escolas, sob a supervisão

dos/as professores/as destacados/as para o CAOJ do Porto. Por sua vez, os/as alunos/as das BEI educaram 184 colegas mais novos/as.

Método pedagógico

Recrutamento e formação dos estudantes universitários educadores de pares. No CAOJ existem professores/as de várias áreas disciplinares (Ciências, Tecnologia de Informação e Comunicação, Artes, entre outros) destacados/as pelo Ministério da Educação que constituem a equipa técnica do CAOJ. Quando os professores/as entram para esta equipa fazem uma formação com conteúdos relacionados com a promoção e educação para a saúde e sexualidade, em conjunto com os/as voluntários/as universitários que iniciam o processo de educação pelos pares. Esta equipa divulga todos os anos letivos o Projeto Nacional de Educação pelos Pares aos/às alunos/as do ensino superior, com o objetivo de os/as informar sobre o projeto e sensibilizá-los/as para esta dinâmica de voluntariado, iniciando assim o processo de recrutamento dos/as estudantes universitários/as. Os/as alunos/as que se sentem motivados/as para ser voluntários/as no Projeto Nacional de Educação pelos Pares, maioritariamente de cursos de licenciatura ou mestrado em Medicina, Enfermagem, Psicologia e Sociologia, são convidados a para uma formação científica com conteúdos de saúde e pedagógicos (Figura 1).

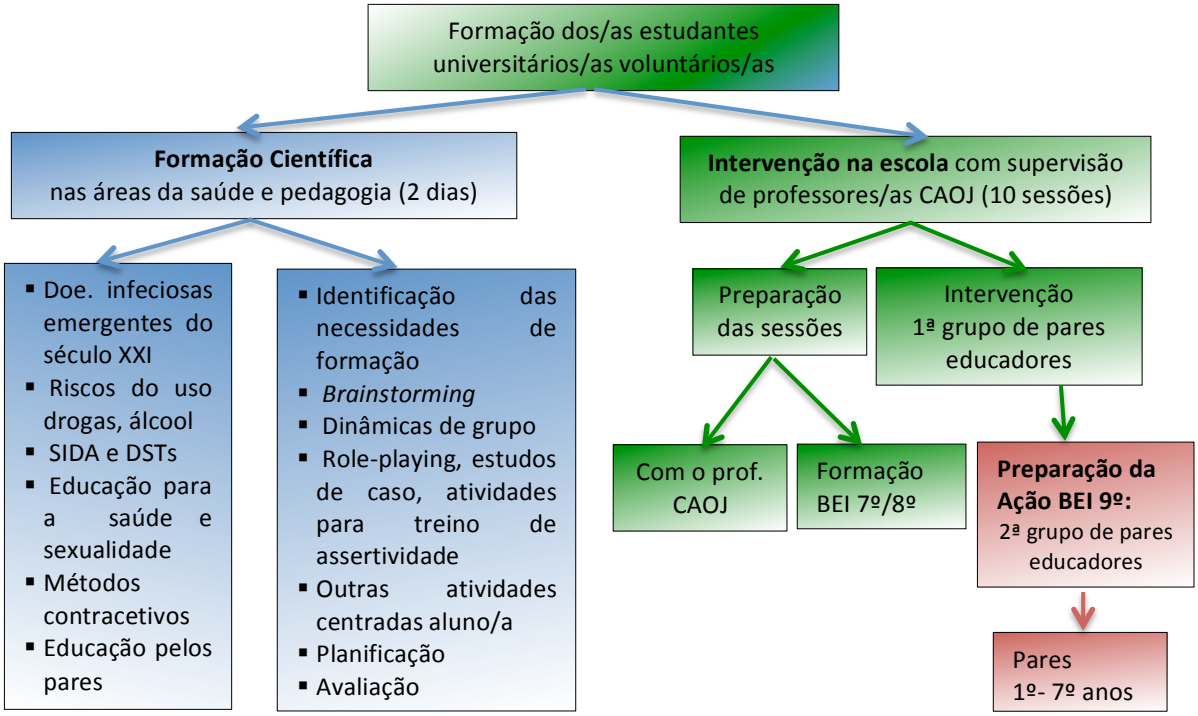


Figura 1. *Formação científica dos/as voluntários/as estudantes universitários/as*

Durante esta formação são apreciadas as motivações dos/as voluntários/as para este tipo de voluntariado, as suas competências pessoais e sociais, nomeadamente, as suas potencialidades para participar, desenvolver trabalho colaborativo e envolver-se no projeto, e a sua responsabilidade face à tarefa a desempenhar, bem como a competência científica que foram capazes de adquirir nesta área. A formação dos/as voluntários/as estudantes universitários, com uma duração total de 16 horas, tem como finalidade habilitar os/as estudantes universitários/as com o conhecimento e as competências essenciais para se tornarem educadores/as dos seus pares a nível da educação sexual e prevenção da infeção pelo VIH/ Sida. Esta formação está dividida em duas partes: a componente científica de conteúdos de saúde e a componente pedagógica.

A primeira componente, com duração de sete horas, é orientada por investigadores/as e visa aumentar o conhecimento fatual necessário para os/as jovens voluntários/as intervirem no Projeto, trabalhando as seguintes áreas: "doenças infeciosas emergentes no século XXI"; "SIDA e outras IST's"; "uma perspetiva atual sobre os métodos contracetivos"; "os riscos das novas dependências, riscos associados ao consumo de drogas"; "prevenção do tabagismo"; "dependência do álcool e prevenção"; "a escola e a educação pelos pares"; "a importância do voluntariado e da educação pelos pares na luta contra a SIDA"; e "a educação para a saúde e para a sexualidade".

A segunda componente, com duração de nove horas, é orientada por uma investigadora em didática e pelos/as professores/as destacados/as para o CAOJ que trabalham nas escolas no Projeto Nacional de Educação pelos Pares com os/as voluntários/as estudantes universitários/as. Esta formação, que consiste na simulação e avaliação de algumas estratégias e atividades que deverão ser desenvolvidas, posteriormente, pelos/as voluntários/as em contexto escolar no Projeto, visa atingir os seguintes objetivos prioritários: i) desenvolver competências para a dinamização de atividades de formação interpares; ii) desenvolver competências de trabalho colaborativo, nomeadamente, de relacionamento interpessoal positivo, de resolução de conflitos e de trabalho em grupo; iii) desenvolver competências de comunicação verbal e não-verbal, nomeadamente, formas de comunicação adequadas à idade do público-alvo; e iv) compreender como elaborar, implementar e avaliar planos de educação pelos pares aos níveis da comunidade escolar e da comunidade mais alargada.

No final deste curso de formação, os/as estudantes universitários/as que se continuam a mostrar motivados/as para o seu trabalho de voluntariado na Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra SIDA" e foram avaliados/as com sucesso, são recrutados/as como voluntários/as e são organizados/as em grupos de 3 a 5 elementos designados como Brigadas Universitárias de Intervenção (BUIs). Os critérios de formação de cada BUI são os seguintes: i) pertencerem a áreas científicas diferentes; ii)

terem compatibilidade de horário para trabalhar em grupo; iii) terem compatibilidade de horário com a turma da escola alvo de intervenção. Esta formação dos/as voluntários/as estudantes universitários/as continua durante a implementação do projeto na comunidade escolar, onde o/a professor/a destacado/a para o CAOJ planifica e avalia, em conjunto com os/as voluntários/as, as sessões a realizar nas turmas e supervisiona a sua implementação, funcionando como facilitador/a do trabalho dos/as voluntários/as durante as sessões.

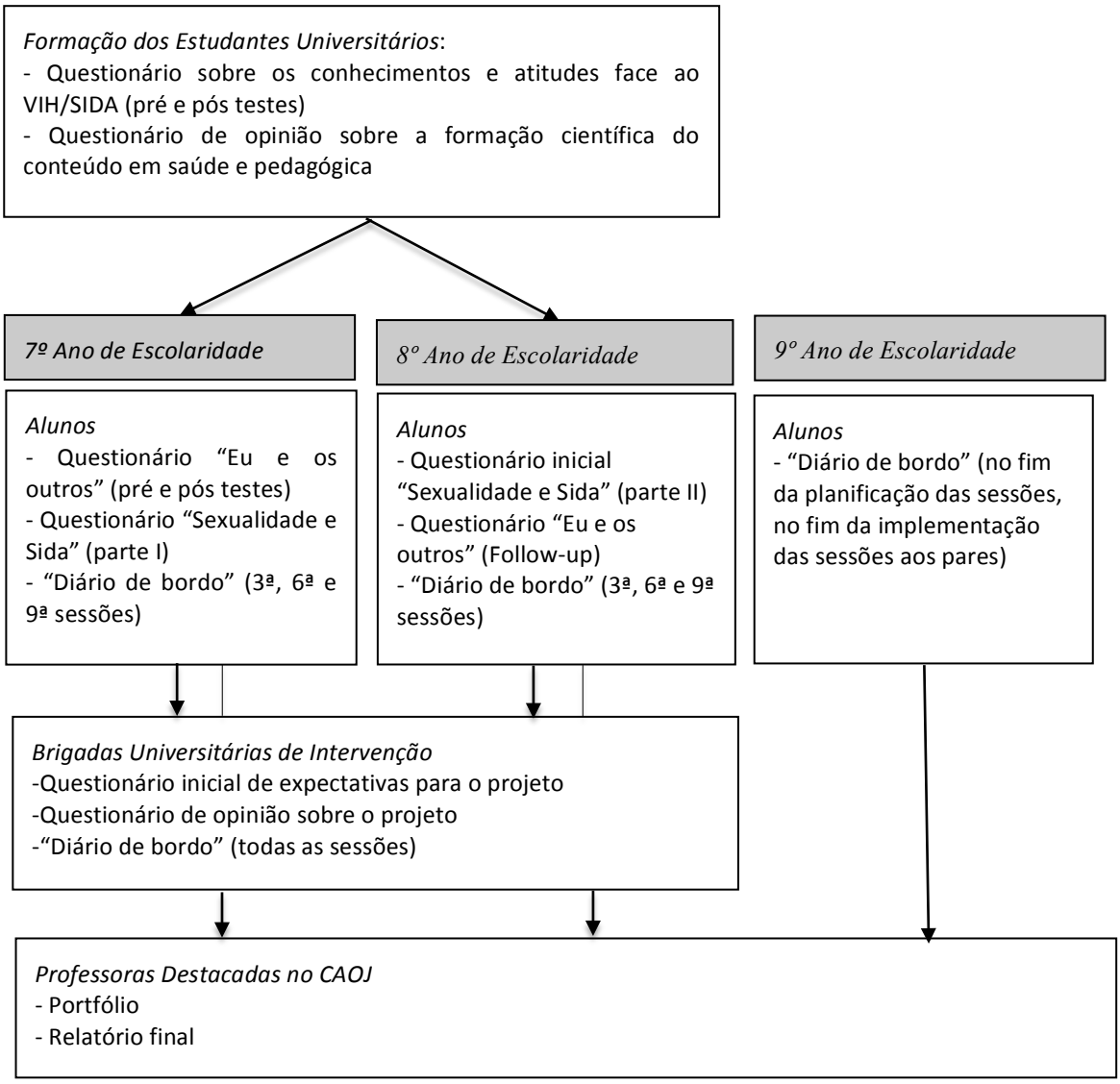
O Projeto desenvolve-se na escola ao longo de três anos letivos, iniciando-se no 7º ano de escolaridade. Nos 1º e 2º anos, a formação decorre no horário de uma das disciplinas ou na disciplina de Educação para a Saúde/ Educação para a Cidadania, sendo realizadas 8 a 10 sessões de 90 minutos, por ano letivo, conforme acordo estabelecido entre o CAOJ e os Agrupamentos de Escola/ Escola. A planificação e dinamização das sessões são da responsabilidade de uma BUI supervisionada por um/a professor/a do CAOJ. No decurso do projeto, uma sessão será animada pelo Teatro Universitário de Intervenção (TUI) na modalidade de teatro - debate. Entre a escola e o CAOJ são definidas as datas de início e fim das atividades de cada ano letivo, tendo em consideração a sua integração no Projeto Curricular da Turma, no domínio da Educação para a Saúde.

No 3º ano, compete à escola definir o número de sessões a dinamizar pelas Brigadas Escolares de Intervenção (BEI) e selecionar a(s) turma(s) em que a intervenção ocorrerá. A planificação, dinamização e avaliação das sessões é da responsabilidade das BEI supervisionadas pelo seu professor ou professora. Ao CAOJ competirá prestar o apoio que lhe for solicitado, e monitorizar o processo de intervenção para efeitos de avaliação final de execução do Projeto. Em cada ano letivo o CAOJ e a Escola, através do Diretor da Turma, deverão apresentar o Projeto aos pais, mães e Encarregados/as de Educação das turmas intervencionadas, dar e recolher feedback das ações desenvolvidas, e solicitar o seu apoio e envolvimento na educação sexual dos filhos e filhas.

Instrumentos de recolha de dados

Para avaliar o projeto são utilizados os seguintes instrumentos: questionários; diário de bordo dos alunos/as e das BUI; relatório final de atividades apresentado pelo CAOJ; relatório de avaliação, apresentado pela escola; sumários das atividades; planos de sessão; trabalhos realizados pelos alunos/as e registos estruturados de observação (Figura 2).

No início e no final da formação de dois dias dos/as estudantes universitários/as é-lhes aplicado um questionário sobre os conhecimentos e atitudes face ao VIH/SIDA (pré e pós testes). O questionário tem doze questões de escolha múltipla sobre o



Fonte: Oliveira, Vilaça, Aguiar et al. (2010)

Figura 2. *Metodologia de avaliação no Projeto Nacional de Educação pelos Pares da Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a SIDA"*

conhecimento acerca dos meios de transmissão, prevenção e epidemiologia do vírus da imunodeficiência (VIH) e SIDA e seis questões de desenvolvimento médio: "Porque é que considera a SIDA um grave problema de Saúde Pública?"; "A quem está indicado aconselhar a realização do teste da SIDA?"; "Quais são as principais consequências da realização do teste?"; "Que lhe ocorre dizer sobre a associação SIDA, Toxicodependência, Alcoolismo, "Indústria de Sexo" e Prisões?"; "Se lhe dessem

oportunidade e condições de elaborar e executar um projeto para prevenção da SIDA na Comunidade, que linhas programáticas principais delineava?"; "Que objetivos principais enunciava num Programa de "Educação pelos Pares" a implementar numa escola?".

No final do primeiro dia de formação os/as estudantes universitários/as também preenchem um questionário de opinião com quatro questões sobre a formação científica dos conteúdos em saúde. Na primeira questão usa-se uma escala de likert de quatro pontos (1= não concordo nada a 4=concordo totalmente) para avaliar os objetivos, metodologia, duração e organização da formação, bem como, se correspondeu às suas expectativas e se o relacionamento entre os/as participantes favoreceu a formação. A segunda questão, baseada na mesma escala, avalia a opinião dos/as participantes sobre a importância de cada um dos tópicos principais trabalhados para a sua formação (doenças infecciosas emergentes no século XXI: perspetiva geral da SIDA; a educação para a saúde e para a sexualidade; riscos associados ao uso de drogas; tabagismo e sua prevenção; a escola e a educação pelos pares; a importância do voluntariado e da educação pelos pares na luta contra a SIDA; métodos contracetivos). Nas três questões abertas finais pede-se aos/às participantes para indicarem dois aspetos positivos da ação, dois negativos e as recomendações para a formação que acabaram de fazer no futuro. No final do segundo dia de formação, repete-se este questionário a propósito da formação científica acerca do conhecimento pedagógico. A única diferença é que os temas agora referidos são a educação pelos pares, os métodos e técnicas de educação pelos pares, a sexualidade e a planificação da intervenção das Brigadas Universitárias de Intervenção.

Quando os/ voluntários/as iniciam a sua ação como Brigadas Universitárias de Intervenção completam o "Questionário inicial de expectativas sobre o projeto". Neste questionário é-lhes pedido que indique três: motivos que o (a) levaram a aderir ao Projeto Nacional de Educação pelos Pares; resultados que espera atingir com o desenvolvimento do Programa Sexualidade e Prevenção da SIDA; dúvidas ou receios que tem, relativamente à formação pela qual vai ser responsável; áreas de formação do Programa em que necessita obter mais informação ou formação.

Enquanto estão a agir como educadores/as dos pares mais novos, cada BUI elabora um "Diário de bordo" por sessão. Neste diário pede-se às BUI para: explicarem se o tempo previsto para a realização das atividades foi, ou não, suficiente; avaliarem a cooperação entre os elementos da BUI; caraterizarem a dinâmica da formação (tema desenvolvido, justificar as atividades não realizadas previstas na planificação; reações/as dos alunos/as nas atividades; competência dos elementos da BUI na exploração e desenvolvimento das atividades; classificarem globalmente as atitudes e comportamentos dos alunos durante as reflexões no final das atividades; indicarem as necessidades /desejos expressos pelos/as alunos/as de abordarem/ aprofundarem alguns temas no futuro e observações finais.

No final de todas as sessões de formação cada elemento da BUI completa um "Questionário de opinião sobre o projeto" que visa: identificar quais das expectativas que tinham relativamente ao Projeto Nacional de Educação pelos Pares Sexualidade e Prevenção da SIDA foram, ou não, alcançadas e os constrangimentos que, do seu ponto de vista, limitaram o desenvolvimento do Programa na escola; analisar a perceção sobre a qualidade da formação que lhe foi dada, ao longo do ano, para o trabalho com os alunos; e identificar as recomendações para melhorar o desenvolvimento do Programa Sexualidade e Prevenção da SIDA. Ao finalizar o questionário é perguntado aos elementos da BUI se desejam continuar a colaborar com o CAOJ no próximo ano letivo. São os resultados obtidos com estes questionário no ano letivo 2015-2016 que serão apresentados em seguida.

Resultados

Motivações dos/as alunos/as estudantes universitários para aderirem ao Projeto Nacional de Educação pelos Pares (PNEP). A maior parte dos/as estudantes universitários/as aderiram ao PNEP por querem fazer voluntariado (26.0%) na promoção de estilos de vida saudáveis (21.%) e se interessarem pelos temas nesta área (17.4%).

Motivações	f	%
Vontade de fazer voluntariado	6	26.0
Promover estilos de vida saudáveis	5	21.7
Interesse pelos temas abordados	4	17.4
Desenvolver competências ao nível da comunicação	3	13.0
Importância do projeto para a prevenção do VIH na escola	2	8.8
Aquisição de mais conhecimentos	2	8.8
Contacto com outras realidades	1	4.3

Tabela 1. *Motivações dos/as alunos/as estudantes universitários para aderirem ao Projeto Nacional de Educação pelos Pares (n=23)*

Observou-se que houve um menor número de voluntários/as que aderiu ao projeto para se desenvolver a si próprio, nomeadamente, para desenvolver as suas competências de comunicação (13.0%), adquirir mais conhecimentos (8.8%) e contatar com outras realidades (4.3%).

Expectativas iniciais dos/as voluntários para o PNEP que foram alcançadas. No início do PNEP os/as voluntários esperaram que o projeto ajudasse os/as alunos mais jovens a desenvolverem competências pessoais e sociais (26.1%), a (re)construírem conhecimentos no âmbito da sexualidade e prevenção do VIH (21.7%), a ficarem

sensibilizados para a problemática do VIH/SIDA (17.4%), a aumentarem a sua autoconfiança em contexto de sala de aula (8.8%), a melhorarem o seu bem-estar (4.3%) e a mudarem os comportamentos negativos para a sua saúde (4.3%). Em relação a si próprios/as, os/as voluntários/as tinham a expectativa de contactar com novas realidades (8.8%) e criar empatia com a grupo (4.3%) (Tabela 2).

Expectativas iniciais	f	%
Ajudar a desenvolver competências sociais e pessoais	6	26.1
Ajudar a (re)construir conhecimentos	5	21.7
Sensibilizar os adolescentes para a problemática do VIH/SIDA	4	17.4
Ajudar a aumentar a autoconfiança em contexto de sala de aula	2	8.8
Contactar com novas realidades	2	8.8
Criar empatia com o grupo	1	4.3
Ajudar a promover o bem estar nos jovens	1	4.3
Ajudar a promover a mudança de comportamentos no jovens	1	4.3
Esclarecer de dúvidas	1	4.3
Expectativas alcançadas no final do projeto		
Aumento de conhecimento dos/as participantes sobre os vários temas abordados	18	78.3
Esclarecimento de dúvidas dos/as participantes	10	43.5
Empatia entre BUI/Professor/a/Alunos/as	20	87.0
Dúvida quanto à real mudança de comportamentos	1	4.3

Tabela 2. *Expectativas dos/as alunos/as estudantes universitários no início e final do Projeto Nacional de Educação pelos Pares (n=23)*

No final do projeto, os/as voluntários/as universitários/as consideraram ter alçando três expectativas em relação ao impacto do PNEP nos/as alunos/as. Quase todos/as (78.3%) consideraram que o PNEP levou ao aumento de conhecimento dos/as participantes nos temas abordados, 43.5% considerou que conseguiu esclarecer as dúvidas colocadas pelos/as alunos/as e 4.3% tinha dúvida em relação à real mudança de comportamento dos/as alunos/as durante esse ano letivo. Em relação a si próprios/as, quase todos/as os/as voluntários (87.0%) consideraram que houve empatia entre a BUI, o professor supervisor destacado pelo Ministério da Educação no CAOJ e os alunos participantes no projeto. Alguns testemunhos dos atores na comunidade escolar reforçaram que as expectativas alcançadas pelos/as voluntários/as mostram realmente alguns aspetos de sucesso do projeto, no entanto acrescentam outros, como se observa nos extratos seguintes:

> Aprendi que a sexualidade é muito mais do que sexo, que é mais fácil falarmos dos outros do que de nós próprios, mas algo de que podemos e devemos falar à vontade e sem pressões. (Aluna).

> Os alunos aprenderam a ser mais tolerantes e a respeitar as diferenças. Tiveram oportunidade de esclarecer dúvidas e tomaram consciência dos perigos associados a esta temática. Será, de todo, importante e pertinente dar continuidade a este programa. (Professora)

> Ao longo dos últimos anos, o projeto de Educação de Pares capacitou e valorizou o percurso e as competências sociais e culturais de muitos alunos que conseguiram, pelas intensas vivências, ter a percepção dos processos de colaboração e de cooperação interpares, em ações que visaram o compromisso social e a responsabilização consciente. No desenho planificador do projeto e na sua execução entre professores, voluntários e alunos foram criadas sinergias positivas que potenciaram o crescimento pessoal e de desenvolvimento cognitivo, as quais gizaram caminhos de esperança pela consciencialização quer de um saber ser, pelos valores partilhados de cidadania, quer de um saber estar, pelas competências socializadoras e integradoras necessárias aos desafios das sociedades hodiernas. (Diretor de Agrupamento de Escolas)

Em síntese, observou-se que apenas durante um ano letivo de implementação do PNEP os/as voluntários/as não atingem todas as suas expectativas e talvez seja esta uma das razões pelas quais todos/as querem continuar no projeto. Também se observou que o projeto mostra evidências de resultados positivos na promoção da saúde quer dos/as educadores/as de pares quer dos/as participantes que a sua ação alcança.

Constrangimentos sentidos pelos elementos da BUI durante a implementação do PNEP. Observou-se que os/as voluntários/as universitários apenas sentiram como constrangimento durante a implementação do PNEP a sua dificuldade em falar em público (6.1%) e a duração das sessões, que consideraram que deveriam ter mais tempo (8.7%).

Recomendações das BUI para melhorar o desenvolvimento do PNEP Sexualidade e Prevenção da SIDA. No final do projeto, todos/as (n=23) os/as elementos das BUI consideraram que o PNEP deve continuar e deve alargar o seu público-alvo, bem como aumentar, não o número de sessões (8 a 10 sessões), mas a duração de cada sessão (17.4%).

Considerações finais

Esta investigação mostra que as principais motivações dos/as alunos/as estudantes universitários/as para participarem no Projeto Nacional de Educação pelos Pares em sexualidade e prevenção do VIH/SIDA estão mais centradas no princípio ético de cuidar dos/as outros/as do que no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Este dado é reforçado pelas suas expectativas iniciais para o PNEP e pelos aspetos que avaliam como bem sucedidos no final da sua implementação. Esta análise, deixou claro o impacto positivo do PNEP quer nos/as educadores/as de pares quer nos/as pares educados/as por eles/as, tal como tem sido observado na avaliação do PNEP em anos

anteriores (ver por exemplo Aguiar et al., 2009, 2015; Oliveira, 2010) e noutros estudos de educação pelos pares (ver por exemplo, Adeomi, Adeoye, Asekun-Olarinmoye et al., 2014; Frawley, & Bigby, 2014; Harris, & Farrington, 2014; Homøe, Knudsen, Nielsen, & Grynnerup, 2015; Kilanowski, 2014; Layzer, Rosapep, & Barr, 2014; Menezes, & Premnath, 2015; Moshki, Zamani-Alavijeh, & Mojadam, 2017; Price, & Knibbs, 2009; Vilaça, 2017; Vilaça, & Jensen, 2014).

Os constrangimentos sentidos pelos elementos da BUI durante a implementação do PNEP praticamente não existiram, tendo sido apenas referido pelos/as voluntários/as a dificuldade em falar em público e a duração curta das sessões (45 minutos). Estes constrangimentos foram desvalorizados pelos voluntários/as estudantes universitários/as em função das potencialidades do PNEP pois, no final do projeto, todos/as os/as elementos das BUI consideraram que o PNEP deve continuar e alargar o seu público-alvo, mostrando que umas das principais implicações desta investigação para o futuro é fornecer evidências que apoiam a pertinência da continuidade e alargamento do Projeto Nacional de Educação pelos Pares da Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a Sida" na comunidade escolar.

Referências

Adeomi, A.A., Adeoye, O.A., Asekun-Olarinmoye, E.O., Abodunrin, O.L., Adenike Iyanuoluwa Olugbenga-Bello, A.I., & Sabageh, A.O. (2014). Evaluation of the Effectiveness of Peer Education in Improving HIV Knowledge, Attitude, and Sexual Behaviours among In-School Adolescents in Osun State, Nigeria. *AIDS Research and Treatment,* 1-10.

Aguiar, F. F., Vilaça, T., Oliveira, R., Cardoso, E., Ardachessian, J., Castanheira, M., Sousa, M. J., Oliveira, M., Silva, V., & Machado Caetano, J. A. (2009). O Projecto Nacional de Educação Pelos Pares da Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra A Sida" Em Escolas EB 2/3 do Porto. In B. D. Silva; L. S. Almeida; A. Barca; M. Peralbo (Org.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2046-2065). Braga: Universidade do Minho.

Aguiar, F.F., Vilaça, T., Aguiar, L., Martins, J., Martins, M. (2015). Opinião dos reclusos do estabelecimento prisional do Vale do Sousa sobre o teatro universitário de intervenção do Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens do Porto da FPCCSIDA. In Z. Anastácio (Coord.), *Livro de Atas do Congresso de Educação Sexual em Meio Escolar e Meio Institucional* (pp. 179- 194). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Caetano, J. A. M. (2009). Doenças infecciosas emergentes no século XXI. Perspectiva geral da SIDA. *Curso de Formação para voluntários de intervenção no "Projecto*

Nacional de Educação pelos Pares" (pp. 10-11). Braga: Universidade do Minho, (não publicado).

Campbell (2004). Creating environments that support peer education: experiences from HIV/AIDS-prevention in South Africa. *Health Education,* 104 (4), 197-200.

Direção-Geral da Saúde de Portugal (2016). *A saúde dos Portugueses 2016*. Lisboa: DGS.

Frawley, P., & Bigby, C. (2014). "I'm in their shoes": Experiences of peer educators in sexuality and relationship education. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 39(2), 167-176.

Harris, A., & Farrington, D. (2014). 'It gets narrower': creative strategies for re-broadening queer peer education. *Sex Education*, 14(2), 144–158.

Homøe, A-S., Knudsen, A.-K., S., Nielsen, S.B., & Grynnerup, A. G.-A. (2015). Sexual and reproductive health in Greenland: evaluation of implementing sexual peer-to-peer education in Greenland (the SexInuk project). *International Journal of Circumpolar Health*, 74, 1-10.

Kilanowski, J. F.(2014). Latino Migrant Farmworker Student Development of Safety Instructional Videos for Peer Education. Journal of Agromedicine, 19,150–161.

Layzer, C., Rosapep, L., & Barr, S. (2014). A Peer Education Program: Delivering Highly Reliable Sexual Health Promotion Messages in Schools. *Journal of Adolescent Health,* 54, S70-S77.

Matos, M.G., Simões, C., Camacho I., reis, M., & & Equipa Aventura Social (2015). *A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão: dados nacionais 2014*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Menezes, S.de. & Premnath, D. (2015). Near-peer education: a novel teaching program. *International Journal of Medical Education*, 7, 160-167.

Moshki, M., Fereshteh Zamani-Alavijeh, F., & Mojadam, M. (2017). Efficacy of Peer Education for Adopting Preventive Behaviors against Head Lice Infestation in Female Elementary School Students: A Randomised Controlled Trial. *PLOS ONE*, 1-12.

Oliveira, R., Vilaça, T., Aguiar, F. F. de A., Esteves, C., Cardoso, E., Ardachessien, J., Ferreira, M. J., Oliveira, M., Freitas, T., & Caetano, J. M. (2010). Projecto de educação pelos pares em escolas do Porto durante o ano lectivo 2009/2010. In F. Teixeira, I. P. Martins, P. R. M. Ribeiro, I. Chagas, A. C. B. Maia, T. Vilaça, A. F. Maia, C. R. Rossi, & S. M. M. de Melo (Eds.), *Sexualidade e Educação Sexual: Politicas Educativas, Investigação e Práticas* (pp.223 – 232). Braga: CIEd.

Price, N. & Knibbs, S. (2009). How effective is peer education in addressing young people's sexual and reproductive health needs in developing countries? *Children & Society*, 23, 291-302.

UNAIDS - Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. *UNAIDS Data 2017*. Genebre: UNAIDS.

Vilaça, T. (2016). InterAção no núcleo da promoção de sexualidades saudáveis:

competência para a ação e uso das tecnologias de informação e comunicação na escola, *Revista Linhas*, 17(34), 28-57.

Vilaça, T. (2017). A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. *Health Education*, 117(1), 110-126.

Vilaça, T., & Jensen, B.B. (2014). Aplicando a metodologia S – IVAC em escolas para explorar a criatividade dos alunos em resolver problemas de saúde sexual, *Educação: Teoria e Prática*, 24 (45), 216-232.

Autores/as

Teresa Vilaça
Instituto de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Coordenadora da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). Chair of the Research and Development Community: "Health, Environmental and Sustainability Education" of the Association for Teacher Education in Europe (desde Agosto de 2013). Co-convenor of the Network: "Research on Health Education" of the European Educational Research Association (desde Setembro de 2011). As principais áreas de investigação e ensino são a educação em sexualidade e bem estar, ação e competência para a ação em escolas promotoras de saúde, supervisão na educação em ciências e educação para o desenvolvimento sustentável. Email: tvilaca@ie.uminho.pt

Filomena Frazão de Aguiar
Presidente do Conselho de Administração da Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a SIDA". Email: fpccsida1992@gmail.com

*Alexandra Duque, Duarte Barros, Helena Teixeira, Helena Vilaça, & Paula Costa**
Professor/a destacado do Ministério da Educação na Fundação Portuguesa "A Comunidade Contra a SIDA", Delegação da Região Norte, Porto e *Delegação da Região Centro. Email: caojporto@gmail.com

SECÇÃO 3

MÉTODOS, TÉCNICAS E ARTEFACTOS CULTURAIS NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NA ESCOLA

21| O BRINQUEDO COMO *CAMPO MINADO* NA PRODUÇÃO DAS DIFERENÇAS: GÉNERO E SEXUALIDADES NAS INFÂNCIAS

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Introdução

O brinquedo, como suporte material da cultura lúdica, está imerso indissoluvelmente nas malhas de poder que pretendem manipular e conduzir os modos de subjetivação, principalmente, no que tange às crianças pequenas. Assim, o objetivo desse capítulo é interrogar criticamente as formas atuantes das pedagogias culturais que habitam as instituições escolares e os outros muitos lugares em que as crianças circulam, desvelando os processos inerentes aos brinquedos. Esse objeto da cultura, na sua materialidade e no conjunto das representações, torna-se uma temática importante de reflexão na contemporaneidade, porque imprime determinadas condutas aos meninos e meninas e marca normativamente a expressão da sexualidade e da feminilidade/masculinidade. Embriagadas por essa tecnologia de disciplinamento dos corpos pela via do brinquedo, é que as infâncias se vão constituindo, assumindo posições de sujeitos nas relações sociais, delimitando fronteiras e espaços a serem ocupados pelas identidades e diferenças. Na relação pedagógica com as crianças, sugerimos problematizar essas perspectivas vigentes a partir do/a: 1) reconhecimento do corpo (de si) como brinquedo (simbiose do jogo); 2) reconhecimento do corpo (do outro) como brinquedo (individuação no jogo); 3) utilização de materiais não-estruturados para brincadeiras (material do jogo); 4) controle do tempo da brincadeira (tempo do jogo); 5) criação corporal na infância (prazeres do jogo); 6) construção de bonecos/as de pano/papel/sucata (cuidado de si no jogo); 7) estratégia do brinquedo como currículo (ambiente de jogo) e, por fim, toda a atenção especial dada à atuação

Reis, F.P.G. de. (2017). O brinquedo como campo minado na produção das diferenças: género e sexualidades nas infâncias. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 269 – 278). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

do/a professor/a como brincante (sujeito do jogo) na abordagem das questões de género e sexualidades.

Primeiras abordagens sobre brinquedos e brincares

Presencia-se a crescente proliferação de discursos relativos aos lugares do brinquedo e da brincadeira nos meios educacionais e sua importância para os aspectos afetivos, cognitivos e sociais das crianças pequenas. De fato, a produção académica revela que se investe muito nas discussões acerca da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e das potencialidades formativas dos brinquedos, porém, debruça-se pouco sobre os seus significados culturais, filosóficos, históricos e políticos.

Para Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001), a falta de reconhecimento das formas de produção cultural da infância interfere diretamente nas representações e na quase ausência de questionamentos relativos a esses artefactos culturais lúdicos no quotidiano das instituições educacionais. Isso acaba por relegar à cultura infantil uma posição subalterna em relação às outras áreas do conhecimento científico. Isso constata-se no exemplo dado por Paulo Salles de Oliveira (1984), quando deixa claro na introdução do seu livro "O que é Brinquedo?" a possível estranheza que uma obra como essa poderia causar no universo acadêmico:

> Pode parecer estranho um livro que trate de brinquedo. Não se conhece criança alguma que tenha dúvida a respeito do tema e de sua importância. Ademais, em matéria de brinquedo, as crianças têm mais a ensinar do que aprender [...] Mas, um livro de brinquedos para adultos? Ah! Devem ser aquelas brincadeiras impróprias para menores...Começa a interessar. Como? Não é nada disso? Se não é nada disso, só uma coisa pode ser: brincadeira. Será que se esgotaram os grandes temas? Com tantos problemas graves a afetar o Brasil e ainda há quem venha falar de brinquedo? Não, isso não pode ser sério. E não é (p. 9).

De acordo com Oliveira (1984), as crianças ensinam que uma das maiores qualidades do brinquedo é a sua não-seriedade, uma vez que permite uma ponte para o imaginário infantil, meio pelo qual externalizam os seus sonhos, criações e interpretações do mundo vivido. Gilles Brougère (2004) complementa que o lugar do brinquedo, a sua própria existência, a forma que lhe damos, o modo como entra em relação com a criança, depende do lugar da criança na sociedade e das imagens que dela fazemos. Por outras palavras, o brinquedo caracteriza-se como um "texto cultural" que necessita ser "lido" pelos/as educadoras/as. Para Tomaz Tadeu da Silva (2000) tal como ocorre na teorização social mais ampla, também nas análises educacionais se considera como "texto" uma gama ampla e diversificada de artefactos linguísticos: um livro didático, uma lei educacional, um guia curricular, uma fotografia, uma ilustração, um filme, uma intervenção oral — docente ou discente — na prática pedagógica, até mesmo um brinquedo. Portanto, é possível entender a produção das subjetividades

infantis e da própria infância por intermédio dos usos e significados atribuídos aos brinquedos? A busca por respostas a essa problematização passa pela apropriação dos múltiplos sentidos dos processos educativos que, vale ressaltar, vão além dos recortes da escolarização. Isso significa afirmar que determinados artefactos culturais presentes na sociedade, tais como média, cinema, livros, brinquedos, entre outros, expressam e fazem circular discursos que produzem subjetividades, ou seja, educam.

Nessa direção, Fábio Pinto Gonçalves dos Reis (2015) ressalta que a educação não passa de um processo de subjetivação:

> [...] uma vez que é um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou mais exatamente, de uma subjetividade. Ao conceito de subjetividade são atribuídos todos os questionamentos que são feitos ao conceito de sujeito, isto é, das formas pelas quais nos tornamos sujeitos. Uma vez que o sujeito não passa de um efeito do discurso e do poder, não nascemos sujeitos, nos tornamos! E isso acontece na relação das crianças com o texto cultural aqui denominado brinquedo (p. 9)

Essa concepção de educação e subjetividade instiga-nos a pensar sobre o que está a ser produzido para as infâncias e as formas pelas quais as crianças se apropriam disso mediante discursos e constituem as suas identidades. Os brinquedos devem ser considerados artefactos culturais que estão envolvidos no processo de produção e imposição de significados ao universo infantil. Esse objeto, como suporte material da cultura lúdica, está imerso indissoluvelmente nas malhas de poder que pretendem manipular e conduzir os processos de representação, principalmente, no que tange às crianças pequenas.

Michel Foucault reconheceu no poder um papel não somente repressivo, mas "produtivo (efeitos de verdade, subjetividade e lutas), em que ele pode, inversamente, enraizar os fenómenos de resistência no próprio interior do poder que eles buscam contestar, e não um provável exterior" (Revel, 2005, p. 68). Isso leva-nos a afirmar que quando as crianças exploram os brinquedos podem acabar produzindo e ressignificando questões da subjetividade humana, além de resistir, transgredir e escapar dos dispositivos de classificação e de normalização impregnados pelos discursos ali colocados.

É pensando nisso que este capítulo tem como finalidade lançar questionamentos sobre essas estratégias de dominação que habitam as instituições escolares e os outros muitos lugares em que as crianças circulam, desvelando os modos de subjetivação inerentes aos brinquedos.

Pequena nota sobre brinquedos, brincadeiras e a educação

É por intermédio experiências significativas constituídas nos jogares e brincares que as crianças perpetuam, interpretam e ressignificam a cultura infantil, desenvolvendo

interações e trocas sociais para isso. O brinquedo, nesse contexto, pode ser compreendido como suporte material para o desenvolvimento dessas práticas lúdicas quotidianas. De outra perspectiva, ele também pode ser incorporado em brincadeiras já existentes passando a fazer sentido somente a partir delas. Na qualidade de fazer fluir o imaginário infantil, o brinquedo concretiza-se no "lúdico em ação", ou seja, na brincadeira em si (Kishimoto, 1997, p. 22). A ação lúdica:

> [...] concebida na justaposição entre brinquedo e brincadeira apresenta, todavia, significados contraditórios: se vista como atividade livre ou supervisionada pelo adulto, a brincadeira submete o brinquedo à função de suporte para a criatividade ou para o controlado ensino de conteúdos escolares (Kishimoto, 1997, p. 23).

Esse debate entre a utilização livre do brinquedo pela criança ou a sua utilização como recurso pedagógico para o ensino de conteúdos formais pelo/a professor/a, também está bastante presente no quotidiano das instituições de educação infantil. De forma pontual, consideramos que o brinquedo é utilizado no ambiente educacional como "recreação" – evidenciando atividade lúdica espontânea; e como "artifício" - caracterizando a atividade lúdica instrumental como método de ensino.

Nos estudos de Kishimoto (citado em Scaglia, 2003, p. 8), a função lúdica do brinquedo "propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente". Já na função educativa "[...] ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo" (Kishimoto citado em Scaglia, 2003, p. 8). Para além desse binarismo que diz respeito à utilização do brinquedo-livre ou brinquedo-educativo, o equilíbrio entre as duas funções é fundamental na ação pedagógica do/a educador/a. "O desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo o hedonismo, resta apenas o ensino" (Kishimoto, 1997, p. 18). Em linhas gerais:

> [...] todo o brinquedo é educativo, ou seja, sempre há em qualquer brinquedo um conjunto de mensagens implícitas ou explicitas a serem assimiladas ou transformadas pelas crianças. Contudo, ele tenderá a assumir com plenitude as suas funções educativas mais significativas na medida em que engendrar mistérios capazes de sugerir diferentes recriações por parte da criança (p. 58).

Convém ressaltar que grande parte dos brinquedos hoje estão articulados com esquemas de produção industrial, tendo como alicerce a exploração do consumismo infantil. Nesse processo de industrialização surgem formas autoritárias de educação na tentativa de capturar as crianças pelos seguintes processos de dominação:

> *1º) Etária*. Quando o adulto constrói esse objeto material e cria as expectativas da sua exploração pela criança;

2º) Cultural. Quando os valores, comportamentos, estilos de vida e visões do mundo de determinada cultura estão impregnadas pelo brinquedo;
3º) Classe social. Quando determinados tipos de brinquedo utilizados por grupos elitizados se tornam alvo do desejo das crianças mais pobres;
4º) Género. Quando as cores e as formas determinam a divisão dos brinquedos entre os "de menino" e "de menina"; bem como, há o apagamento das múltiplas formas de manifestação das masculinidades e feminilidades;
5º) Sexual. Quando há o silenciamento de outras expressões não hegemónicas de viver a sexualidade demarcadas nos brinquedos, além da erotização dos/as bonecos/as e dos seus produtos agregados.

É no meio do consumismo desenfreado e da atitude descartável na qual um brinquedo substitui logo outro, que os desejos das crianças pequenas são construídos, satisfeitos e remodelados. Assim, torna-se importante dar toda a atenção aos objetos lúdicos dirigidos à infância, reconhecendo-os como textos culturais importantes na constituição das múltiplas identidades.

No próximo tópico iremos deter-nos nas identidades de género e sexuais produzidas pelos brinquedos, pois as crianças que tentam borrar essas fronteiras identitárias costumam ser mal vistas ou ridicularizadas tanto nas famílias como nas escolas (Finco, 2010), tornando-se "um caso".

Brinquedo e as ranhuras de género e sexualidades

O brinquedo como objeto da cultura, na sua materialidade e no conjunto das representações, torna-se uma temática importante de reflexão na contemporaneidade, porque imprime determinadas condutas aos meninos e meninas e marca normativamente a expressão da sexualidade e da feminilidade/masculinidade. Embriagadas por essa tecnologia de disciplinamento dos corpos pela via do brinquedo é que as infâncias se vão constituindo, assumindo posições de sujeitos nas relações sociais, delimitando fronteiras e espaços a serem ocupados pelas identidades e diferenças. Tomaz Tadeu da Silva (2006) ao conceituar "identidade" ressalta a sua dependência em relação ao entendimento do que é a "diferença". Para ele:

> [...] a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência para tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que a sua definição está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, num campo sem hierarquias; elas são disputadas (p. 4).

Afinal, se nesse jogo de forças a identidade se torna a norma segundo a qual olhamos para as diferenças, como aparece isso nos brinquedos? Aliandra Cristina Mesomo Lira e Maristela Aparecida Nunes (2016) ajudam-nos a procurar respostas para essa interrogação, ao destacarem que alguns discursos instituídos nos brinquedos se sobrepõem a outros, produzindo certas normalidades. Desse modo, é "natural" o uso de bonecos e bonecas que:

> [...] ao fazerem parte da sala de crianças pequenas sejam da raça branca, com olhos azuis e longos cabelos loiros. Assim, tudo o que escapa ou se apresenta diferente deste modelo de normalidade (dessa verdade produzida) acerca da raça branca, é o diferente, o outro. E este é o tipo de brinquedo consumido em série para crianças no que tange às diferenças sejam elas raciais, de género, de sexualidades, geração ou etnia. Visto que são objetos de identificação e representação da normalidade, as bonecas retratam determinada época e lugar por meio de marcas sociais que estão imersas em relações de poder. Tais marcas revestem-se de significados culturais ricos do ideal de beleza, de corpo e de sujeito (Lira, & Nunes, 2016, p. 187).

Então, isso permite-nos questionar onde se apresentam as representações das populações negras, obesas, com deficiência, idosas, homossexuais, trans, entre outras, no conjunto dos brinquedos? Obviamente que não podemos ser ingénuos ao ponto de afirmar a inexistência de bonecas/os com essas características, porém, quando aparecem são vistas como diferentes, estranhas, exóticas e anormais. Além desses marcadores sociais das diferenças impressos nos brinquedos é necessário prestar atenção aos "usos" que as crianças fazem desses objetos lúdicos, bem como, as mediações realizadas pelos adultos.

Daniela Finco (2010) sublinha que tanto a menina que brinca de carrinho como o menino que brinca de casinha são investigados, tornando-se um problema, sendo vistos como um erro que precisa ser logo ajustado, solucionado, normalizado. Isso agrava-se, pois a maioria dos brinquedos industrializados tem um endereçamento fronteiriço para meninos ou para meninas. Assim, destinado às meninas podemos encontrar equipamentos domésticos, tais como panelas, fogões, lava-louças, ferro de passar roupa, bonecas-bebê, jovens e adultas. No que tange aos meninos identificamos brinquedos que estimulam mais as ações corporais, dentre eles a bola, o carrinho, o skate, a prancha de surf e a bicicleta.

As táticas de produção, divulgação e circulação dos brinquedos atuam na construção dos "jeitos de ser, agir e pensar" de meninos e meninas, agindo diretamente sobre a produção das diferenças e das identidades sexuais normativas e, assim, vão desenhando os contornos de género embebidos pelas malhas do poder. Diante disso, conclui-se que o investimento político na fabricação dos corpos das crianças nas instituições educativas (formais e não formais) implica a existência de tecnologias de controle das ações corporais, dos afetos, da carne, dos desejos, dos

comportamentos, das atitudes, da alma. Mas, como resistir a isso? Quais os enfrentamentos possíveis?

No campo das possibilidades, o professor Silvio Gallo (2008) refere que o nosso papel intelectual seria de proliferar resistências, ou seja, agir nas "brechas", desconstruir as verdades, construir outros itinerários formativos e atuar no sentido de descolonizar o pensamento.

Caminhando para o fim! O campo das possibilidades...

Iremos agora sugerir possibilidades de mediação entre a criança e o brinquedo com o objetivo de pautar e politizar o *campo minado* das diferenças, porque na nossa ótica não basta observarmos ou brincarmos apenas junto às crianças, uma vez que é preciso investir numa ação pedagógica intencional que esbata as fronteiras de género e permitam as múltiplas expressões das sexualidades.

Em linhas gerais, trata-se de realinhar espaços, tempos, objetos, discursos das/sobre as crianças, a fim de transcender e colocar em suspeição os padrões, as normalidades, os enquadramentos e os códigos socialmente aceites como verdades. Nesse sentido, há a necessidade de pensar-se a própria cultura escolar como produtora de subjetividades, considerando que nessas instituições se desenvolvem práticas sociais de reprodução e transformação do universo da criança pequena. Na busca por uma organização didático-pedagógica do trabalho envolvendo os brinquedos, mas que problematize as abordagens de género e as sexualidades é preciso refletir sobre:

1º) O reconhecimento do corpo (de si) como brinquedo (simbiose do jogo). A primeira expressão do brincar dá-se inicialmente no próprio corpo da criança, o qual constitui o seu primeiro brinquedo. As múltiplas possibilidades sensoriais oferecidas pelo primeiro objeto lúdico da criança transformam o corpo num elemento que, misturado ao meio, realiza e aproxima a experiência subjetiva do brincar com a sua experiência social plena.

2º) O reconhecimento do corpo (do outro) como brinquedo (individuação no jogo). No encontro com o corpo do outro, parceiro de socialização, a criança constitui-se num processo de individuação como realidade separada do mundo.

Considera-se que estes dois primeiros tópicos merecem uma observação específica, uma vez que as formas de abordagem do trabalho pedagógico pautado em género e sexualidades com os bebês e crianças bem pequenas não aparecem sistematizadas em temas pontuais. Criar oportunidades para a criança conhecer e explorar o próprio corpo e o do/a coleguinha, utilizando-o expressivamente, já se configura como uma forma interessante de intervenção educacional.

Sabe-se que essa liberdade corporal é bem restrita num ambiente institucionalizado como a escola, pois não são apenas os prisioneiros que são tratados

como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. É facto que as escolas se parecem com as prisões e com as fábricas (Foucault, 2004).

3º) A utilização de materiais não-estruturados para brincadeiras (material do jogo). São os elementos que se encontram nas formas de brincar primitivas, tais como a água, a terra, a areia, as folhas, as pedras, e tantos outros materiais (permitem a invenção, o imaginário e o simbolismo). Esses materiais, por não possuírem marcas de género e de sexualidade, são explorados criativamente por meninos e meninas de forma lúdica. Eles permitem ainda a liberdade de expressão, atributo básico para os viveres, prazeres e desejos do corpo. Atrelados a isso, a composição de histórias, gestualidades, narrativas e de imagens podem incitar as falas das crianças sobre as temáticas de género e sexualidades.

4º) O controle do tempo da brincadeira (tempo do jogo). A utilização restrita do tempo para a criança elaborar e organizar as brincadeiras com o suporte dos brinquedos, pode dificultar a sua imersão no "mundo do jogo". O jogo opera no universo simbólico e no imaginário, portanto, não é quotidiano, não é realidade. O tempo escolar, por exemplo, limita o mergulho da criança nesse oceano de representações. Ela necessita de maior dedicação de tempo para criar dramatizações mais complexas, favorecendo assim as mediações brincantes do/a professor/a concernentes às tematizações de género e sexualidades.

5º) A criação corporal na infância (prazeres do jogo). A criatividade corporal é fundamental para a exploração ampliada dos objetos lúdicos ou para a sua inserção nas brincadeiras quotidianas. Acontece que a criatividade não é um "dom" ou atributo biológico e pode ser constituída a partir de simulações das situações de vida ou com a utilização de objetos e técnicas. No caso do brinquedo, o/a educador/a oferece intencionalmente determinados brinquedos mais demarcados em relação ao género e sugere algumas vivências às crianças, a fim de que surjam os estranhamentos e as tensões.

6º) A construção de bonecos/as de pano/ papel/ sucata (cuidado de si no jogo). A construção de bonecos/as propicia o reconhecimento das partes do corpo e das suas respectivas funções, sobretudo, as referentes aos órgão sexuais. Esse movimento ocorre na contrapartida dos/as bonecos/as industrializados que, em grande medida, são assexuados/as. Esses aspectos estimulam a curiosidade e incitam as crianças a falarem sobre isso. Se pensarmos na instituição escolar, as crianças podem levar os/as bonecos/as para as suas casas, a fim de oferecer os cuidados básicos para a "sua sobrevivência". Essa experiência fica mais rica se socializada com o restante grupo.

7º) A estratégia do brinquedo como currículo (ambiente de jogo). Muitas instituições educacionais brasileiras para crianças pequenas restringem o trabalho com o brinquedo apenas a uma vez por semana, principalmente, às sextas-feiras. Nesse dia, as crianças levam os seus brinquedos para esse espaço educacional com a finalidade de

ocupar o tempo escolar com essa atividade. Perante esse abandono pedagógico, as crianças são lançadas ingenuamente aos seus brinquedos industrializados que, na maioria das vezes, reproduzem os códigos culturais hegemónicos e reforçam determinadas identidades. Tratar o brinquedo "como currículo", implica que ele esteja presente diariamente no quotidiano da educação infantil, com base nos respectivos elementos pedagógicos apresentados nos itens anteriores.

8º) O professor/a como brincante (sujeito do jogo). Esse tópico diz respeito ao lugar do/a professor/a na relação pedagógica que envolve a criança e o brinquedo. Aqui, o seu papel como transmissor/a de conhecimento sobre o objeto lúdico está fora de cogitação, pois a questão principal não é descodificá-lo ou elaborar um discurso sobre ele. Rejeitamos também a ideia do/a professor/a como mediador/a nessa ação educacional, tendo em vista que o seu objetivo é o de facilitador/a da aprendizagem da criança. Age como provocador/a, mas ainda permanece como agente externo à brincadeira, o que dificulta construir propostas com as crianças. Apenas constrói propostas para as crianças.

Em contrapartida, assumimos a defesa do conceito de "professor/a brincante". Essa perspectiva evoca a participação direta dele/a em todos os processos em torno das ações lúdicas, desde a planificação, a representação e a imersão. O/a educador/a quando opta por brincar junto, acaba problematizando, descortinando, propondo, criando e compartilhando uma "relação" no ato pedagógico.

Em suma, acima propomos um singelo conjunto de ações que podem contribuir para analisarmos mais detidamente a relação estabelecida entre brinquedo, género e sexualidades nas experiências pedagógicas com crianças pequenas. No entanto, esse é um caminho sem fim! Ainda há muito por pensar e por fazer.

Referências

Brougère, G. (2004). Brinquedos e companhia. São Paulo: Cortez.

Foucault, M. (2004). *Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.

Gallo, S.(2008). *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Finco, D. (2010). Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. *Múltiplas leituras*, 3(1-2), 119-135. Recuperado em 30 de outubro, 2016 em: https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/ML/article/view

Kishimoto, T. M. (1997) (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez.

Lira, A. C. M & Nunes, M. A. (2016). *Ensinando a ser menino e menina: brinquedos e relações de gênero. Revista Multidisciplinar de Formação Docente*, 14(1), 180-200. Recuperado em 30 de novembro, 2016

de: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/849

Oliveira, P. S. (1984). *O que é brinquedo?* São Paulo: Brasiliense.

Reis, F. P. G. (2015). Jogos, experiência e subjetivação na Educação Infantil. *Educação, Transgressões e Narcisismo*, 3(3), 3-10. Recuperado em 18 de outubro, 2016 de: http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1430078485_ARQUIVO_textoo2.pdf

Revel, J. (2005). *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos – SP: Clara Luz.

Scaglia, A. (2003). Jogo e Educação Física escolar: por quê? para quê? In W. W Moreira (Org.), *Educação física: intervenção e conhecimento científico* (pp. 112-123). Piracicaba: Unimep.

Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.

Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L (2001). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Autor

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis
Doutor em Educação. Professor Adjunto IV do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Lavras – UFLA. Integrante do grupo de pesquisa CNPq, Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (Fesex) <http://fesexufla.wix.com/fesex>. Email: fabioreis@def.ufla.br

2| LITERATURA JUVENIL E PERSONAGEM *TRANS:* UM OLHAR SOBRE O LIVRO *TODO DIA*

Caroline Amaral Amaral, & Paula Regina Costa Ribeiro

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo analisar os significados que são produzidos e reproduzidos acerca da transexualidade no capítulo intitulado *Dia 6.023* do livro juvenil *Todo Dia*, de David Levithan (2013). Para fins de análise do material empírico foi utilizada a Análise Cultural. O presente estudo observou que o livro *Todo Dia* procura afastar-se de uma visão patológica a respeito da transexualidade, produzindo diferentes pedagogias culturais a respeito do que é ser "um/uma jovem transexual".

Contextualização teórica

Ao compreender que a educação não acontece somente na escola, mas que está presente nas músicas que ouvimos, nos lugares por onde transitamos, no convívio familiar, entre outras instâncias e espaços que nos educam, temos dado atenção a alguns livros juvenis contemporâneos. Em 2013, no Brasil, aconteceu um aumento nos números de traduções e produções dos livros de literatura destinados aos/às jovens que têm como tema central a multiplicidade de identidades sexuais e de género. Essas produções trazem como personagens protagonistas sujeitos gays, lésbicas e intersexuais. Além das narrativas serem compostas por essas personagens principais, também há personagens secundárias transgéneros. Percebemos que os sujeitos LGBTI

Amaral, C.A., & Ribeiro, P.R.C. (2017). Literatura juvenil e personagem trans: Um olhar sobre o livro Todo Dia. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 279 – 289). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

(lésbicas, gays, transgéneros e intersexuais) têm vindo a ganhar maior visibilidade nos livros juvenis. Tal interesse sob os livros juvenis delineou-se a partir de uma reportagem vinculada no jornal "O Globo", na sua versão *online* (Figura 1).

Fonte: oglobo.globo.com[1]

Figura 1. *Notícia na versão online do Jornal O Globo: "Editoras apostam na literatura infanto-juvenil gay"*

Diante dessa reportagem, publicada em 14 de julho de 2014, alguns livros juvenis têm vindo a ser foco de análise. Entendemos que esses livros são artefactos culturais que possuem as pedagogias culturais, ou seja, ensinam significados que são produzidos e reproduzidos na e pela literatura juvenil contemporânea acerca das questões de género e sexualidade.

Nesse sentido, este trabalho configura-se como um recorte, um movimento de análise a fim de pensar sobre os significados acerca da transexualidade, tendo em vista que o livro "Todo Dia" é o único, dentro da lista feita pelo jornal "O Globo", que traz nas suas narrativas uma personagem transexual. Este artigo tem como finalidade analisar os significados que são (re)produzidos sobre a personagem Vic, um jovem transexual presente no livro "Todo Dia"[2] (Figura 2), de David Levithan (2013).

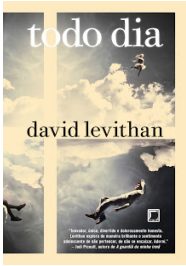


Figura 2. *Capa do Livro "Todo Dia"*

[1] Reportagem retirada de http://oglobo.globo.com/cultura/livros/editoras-apostam-em-literatura-infanto-juvenil-gay-13244487.

[2] No dia 15 de março de 2016, a editora Galera Record informou que o livro estava em sua 5ª edição e que já havia vendido mais de 23.500,00 exemplares.

Com base nos Estudos Culturais, na sua vertente pós-estruturalista, compreendemos que os livros de literatura juvenil constituem-se como artefactos culturais, tendo em vista que resultam de processos culturais (Silva, 2010). Esses artefactos que circulam socialmente de diversas maneiras – médias impressas, digitais, televisivas, radiofónicas – mais do que simplesmente informar ou vender produtos, ensinam sobre modos de ser sujeito e maneiras de viver na contemporaneidade (Camozzato, 2015). Ao representar sujeitos transgéneros por meio de Vic, o artefacto cultural em questão produz, ao mesmo tempo em que reproduz, verdades e significados sociais a respeito da transgeneridade. Tem-se em vista que a representação não se configura como uma reprodução fiel de uma realidade verdadeira, mas que é resultante de processos de produções de significados construídos em contextos sociais e culturais (Costa, 2003).

Como aporte teórico, também serão utilizados alguns entendimentos da Teoria *Queer*, buscando evidenciar pedagogias que promovam a diferença e, em especial, a constituições de identidades para além dos binarismos. Além disso, vale-se do pensamento *queer*, porque ele, segundo Richard Miskolci (2013), permite-nos colocar em xeque valores e verdades rigidamente instituídos que contribuem para a categorização de sujeitos ditos normais (socialmente aceitos) e outros e outras vistos como anormais (abjetos). Por conseguinte, "o queer busca tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das convenções culturais" (Miskolci, 2013, p. 26). Além desses aportes apresentados, também serão utilizados alguns estudos feitos por Berenice Bento (2006), Simone Ávila (2014), Letícia Lanz (2015) e Deise Longaray (2014) a fim de pensar sobre a transexualidade.

Além desses contributos, este estudo utiliza alguns pressupostos teóricos propostos por Judith Butler (2003, 2014), como a compreensão de que tanto o género quanto o sexo são culturalmente construídos (Butler, 2003). Nesse sentido, o masculino não se encontra exclusivamente no pénis, assim como o feminino não se define pela presença de uma vulva/vagina, pois o género é performaticamente construído, produzido e balizado por normas regulatórias. Para a filósofa, "o género é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas género pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados" (Butler, 2014, p. 253). Por conseguinte, entende-se

que o género está para além do binarismo masculino e feminino social, histórico e culturalmente naturalizado.

Metodologia

Como método de análise utiliza-se a Análise Cultural, que consiste na desnaturalização de verdades que circulam nas produções culturais (Silva, 2010). De acordo com Ana Luiza Moraes (2015), é um método que se compromete a pensar as conjunturas que são dadas pelas práticas sociais, sendo assim, olhar para as produções culturais a partir do seu contexto sócio-histórico de produção, permite analisar as regularidades e os padrões disseminados por produtos culturais, ao mesmo tempo em que se analisam rupturas desses padrões. Em outros termos, a Análise Cultural possibilita colocar em suspenso as verdades produzidas e reproduzidas na sociedade.

Nessa esteira, serão extraídas algumas cenas narrativas do artefacto. Será dado foco ao capítulo intitulado *Dia 6.023* do livro, pois é nele que temos a história de Vic, a[1] personagem transexual. Ademais, baseado em conceitos como representação, normal e anormal, e articulações com estudos feitos pelas teóricas, mencionadas anteriormente, que se dedicaram a pensar sobre a transexualidade, tem-se o objetivo de tecer apontamentos a respeito dos significados (re)produzidos em torno da produção da personagem *trans*. Ou seja, as análises apresentadas buscam discutir a respeito do "ser um/uma jovem transgénero" a partir do livro *Todo Dia*.

Resultados

O livro *Todo Dia* foi publicado no ano de 2013. Escrito por David Levithan[2], o livro conta a história de *A,* alguém sem corpo, sem género e sem sexo... *A* vivencia a cada dia 24 horas no corpo de um/uma jovem diferente. No dia em que *A* visita o corpo de Justin, conhece Rhiannon, por quem se apaixona. Paralelo a essa história principal de *A* e Rhiannon, por visitar o corpo de um/uma jovem diferente todos os dias, em cada

[1] Este texto se baseia na obra *A personagem,* de Beth Brait, por conta disso, utiliza-se o artigo definido "a" anterior ao substantivo "personagem". Sendo assim, neste caso, o artigo "a" não corresponde a identidade de gênero de Vic.

[2] David Levithan, norte-americano, é editor e escritor de livros juvenis, os seus escritos abordam diferentes temáticas. Porém, afirma o autor que tem preferência por escrever romances homossexuais em que as personagens não sejam descritas por um viés preconceituoso. Mais informações sobre o autor estão disponíveis em http://davidlevithan.com/.

capítulo do livro temos uma história diferente de um/uma jovem que nos é contatada. O livro inicia com o capítulo intitulado *Dia 5.994* e encerra com no 6.034.

No *Dia 6.023*, o leitor e a leitora são apresentados a Vic, que nas palavras do narrador é "Biologicamente feminina, género masculino" (Levithan, 2013, p. 219).

> Vivendo segundo a própria realidade, assim como eu. Ele sabe quem quer ser. A maior parte das pessoas da nossa idade não precisa fazer isso. Vive no limite das coisas fáceis. Quando você quer viver segundo a própria realidade, deve escolher passar pelo inicialmente doloroso porém finalmente reconfortante processo de descoberta (Levithan, 2013, p. 219).

Na cena narrativa acima, pode notar-se que a transexualidade é apontada como uma realidade própria de determinados sujeitos, como se a reinvenção da identidade de género fosse uma característica da transexualidade, ou seja, como se a reinvenção de masculinidades e feminilidades fosse feita por sujeitos *trans,* e aos sujeitos *cis* fosse do âmbito do inato. Porém, Berenice Bento (2006) defende que os corpos transexuais denunciam o facto de que as normas de género não estabelecem consensos absolutos na vida social. Sendo assim, os corpos *trans* evidenciam o caráter flutuante, cambiante e nada inato das normas de género. Nesse sentido, não é apenas o sujeito *trans* que escolhe "viver segundo a própria realidade", mas todos e todas o fazem. No entanto, é possível perceber que a transexualidade coloca em evidência o caráter socialmente inventado das normas de género. Para Berenice Bento (2006), a transexualidade tende a ser vista como uma manifestação própria do sujeito. Assim, não deve ser tomada somente como uma forma de adequar o corpo às heteronormas, mas que a transexualidade deve ser pensada para além disso.

> É uma coisa terrível ser traído pelo próprio corpo. E é solitário, porque você sente que não pode falar sobre isso. Sente que é algo entre você e o corpo. Sente que é uma batalha que você nunca vai vencer... E, ainda assim, luta dia após dia, e isso desgasta-te. Mesmo que tente ignorar, a energia que isso consome vai acabar com você" (Levithan, 2013, p. 220)

No seu livro, "O corpo da roupa", Letícia Lanz (2015) conta sobre a sua experiência com a transexualidade. Entre as diversas narrativas pessoais que a autora vai articulando com ideais teóricos, Letícia conta que durante a juventude – que ela classifica como adolescência – não tinha nenhum conhecimento ou mesmo informação a respeito do que se passava com ela, o que a autora classifica como tormentos. Ela diz que "levou tempo demais até que eu me descobrisse, me compreendesse e me

aceitasse como uma pessoa 'transgressora' do dispositivo binário de género" (Lanz, 2015, p. 18). A fala da autora ativista se assemelha ao que a personagem Vic menciona, narrando que a transexualidade é marcada por dilemas, confusões e "lutas dia após dia". No entanto, com isso não se quer afirmar que a constituição da identidade *trans* é sempre permeada por estes sentimentos, mas que em algumas narrativas – tantas as trazidas por Letícia Lanz (2015), Berenice Bento (2006), Deise Longaray (2014) e Simone Ávila (2014) – o dilema com o próprio corpo e as normas sociais de género são marcados "tormentos".

Para Letícia Lanz (2015) "o que caracteriza a pessoa transgénera é a transgressão de normas do dispositivo binário de género – homem/mulher ou masculino/feminino. Tal desvio, não importa em que grau ou de que forma ocorra, é sempre duramente rechaçado, reprimido e castigado por atingir frontalmente o principal pilar da organização sociopolítica do mundo em que vivemos" (p. 19). Para Judith Butler (2014), as normas de género são uma espécie de regulação, a qual faz com que haja uma inteligibilidade social para qualquer sujeito. Assim, essas normas fazem com que os sujeitos assumam posições de sujeito de género inteligíveis. Ou seja, sujeitos em que estejam marcadas na superfície do corpo o género – seja por meio de acessórios, gestos, comportamentos, na fala, na genitália. Assim, os géneros inteligíveis "procuram estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o género culturalmente constituído e a 'expressão' ou 'efeito' de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual" (Butler, 2003, p. 38).

> Vic teve sorte de ter os pais que tem. Eles não se importavam se ele queria vestir calça jeans em vez de saia, ou brincar com caminhões em vez de bonecas. Foi apenas quando ele cresceu, na adolescência, que eles ficaram um pouco reticentes. Eles sabiam que a filha gostava de meninas, mas levou um tempo para ele dizer, até para si, que gostava delas como um garoto. Que tinha que ser um garoto ou, pelo menos, viver como um, viver na indistinção entre ser uma garota masculina ou um garoto feminino. (Levithan, 2013, p. 220)

Nos seus estudos, Simone Ávila (2014) refere que em alguns casos a transmasculinidade é lida num primeiro momento a partir da identidade sexual lésbica ou mesmo lésbicas femininas. Segundo Ávila, isso dá-se pelo fato de que, socialmente, compreende-se a relação entre identidade de género e sexual como uma espécie de "causa e consequência". Este é o caso de Vic que num primeiro momento não se entendia como *trans.* Letícia Lanz (2015) e Simone Ávila (2014) dizem que a identidade *trans* por vezes é desconhecida dos sujeitos, isso faz com que muitos e muitas se

reconheçam como tal somente quando adultos. Deise Longaray (2014) alerta os/as pesquisadores/as que se interessem pelo tema quanto à recente emergência e visibilidade da identidade transsexual, posto que embora seja na década de 1950 que o termo passa a ser discutido, somente por volta de 1960 e 1970 é que ocorre uma maior visibilidade desta identidade por meio do que se apontava como estudo do "fenómeno transsexual".

Sobre a cena narrativa extraída do artefacto, o narrador diz que Vic costumava negar o uso de saias e brincava com caminhões ao invés de boneca. Esta fala do narrador vem ao encontro de algumas falas proferidas pelos entrevistados/as de Deise Longaray (2014) na sua tese, onde nos relata que "os/as entrevistados/as narram factos no decorrer das suas vidas, principalmente durante a infância, buscando, de certa forma, estabelecer uma "coerência" na construção das suas subjetividades" (p. 106). A partir das cenas narrativas extraídas do artefacto e da observação feita por Longaray (2014), alguns questionamentos surgem: seria, então, Vic transsexual desde a sua infância? Pode pensar-se na categoria "crianças transexuais"? Se sim, o que as caracteriza como tal? Berenice Bento (2006) procura desmistificar a ideia de que existe um/uma "verdadeira transsexual", posto que, para ela "não há uma identidade transsexual, mas posições de identidades, pontos de apegos temporários que, simultaneamente, fixam e deslocam os sujeitos que vivem a experiência transsexual" (Bento, 2006, p. 25).

No artefacto, o narrador conta que Dawn, a namorada de Vic, é quem mais a vê como homem, e que "embora os pais de Vic não conseguissem evitar enxergá-lo como ele costumava ser, e muitos amigos e conhecidos não conseguissem deixar de enxergá-lo como quem ele não queria ser mais, Dawn só o via a ele" (Levithan, 2013, p. 221). Para Deise Longaray (2014), a forma como a família lida e vê o sujeito trans interpela a forma como os sujeitos lidam com sua própria identidade, tendo em vista que "a família é, talvez, um dos primeiros espaços sociais em que os sujeitos LGBT encontram dificuldades e embates com relação à sua identificação e reconhecimento enquanto tais, pois este constitui-se no primeiro espaço de socialização dos sujeitos" (Longaray, 2014, p. 133).

A partir dessas análises, por intermédio da fundamentação teórica e metodológica, é possível perceber que o livro busca colocar em evidência as diferentes identidades sexuais e de género. Porém, vê-se que traz a ideia de que um "desvio" do género poderia ser identificado na infância, posto que Vic não costumava brincar com

objetos do "mundo feminino". No entanto, entende-se que existem múltiplas formas de ser menino e menina na contemporaneidade, e que, com isso, não se está a afirmar que a não identificação com brincadeiras e brinquedos de acordo com o género faz com que o sujeito seja transexual, ao passo que a transexualidade não é vivida de forma homogenia pelos sujeitos. Simone Ávila (2014) afirma que a transexualidade evidencia outras formas de viver os géneros para além dos binarismos (trans lésbicas, trans gay, trans não binário...), posto que, para ela "a transexualidade coloca em xeque normas sociais" (Ávila, 2014, p. 25). Ao fazer isso, produzem significados acerca daquilo que se propõem a abordar. No que tange às personagens *trans*, foco de análise neste estudo, nota-se que há uma preocupação em mostrar de que forma estes sujeitos se entendem a si mesmos e às suas relações com a sociedade, escola, amigos/as e família. Através da personagem "Vic" de "Todo Dia", é possível discutir sobre os dilemas enfrentados por ele a respeito da aceitação do corpo, a dissociação entre identidade sexual e de género, e sua relação com a família.

Além, no capítulo *Dia 6.023* não temos menção alguma a respeito de usos de testosterona, mastectomia ou mesmo cirurgia de transgenitalização, o que nos leva a pensar nesta outra forma de se constituir enquanto homem, esta masculinidade sem um pénis. Assim, com base na ideia de Butler (2003) "de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminina,* tanto um corpo masculino como um feminino" (p. 25) vê-se que é possível pensar Vic como um sujeito *queer*, não o vendo como estranho, mas sim como transgressor, ao mesmo tempo em que é performativo.

Conclusões e implicações

A análise de artefactos culturais possibilita pensar sobre os discursos que têm vindo a circular nas mais diversas médias. No que concerne ao material empírico desta pesquisa, vê-se que o livro de literatura juvenil "Todo Dia" busca afastar a visão patológica a respeito da transexualidade, assim como o faz com algumas das outras identidades que aborda no livro. Esse movimento contribui para uma visão menos transfóbica sobre os sujeitos transexuais.

A personagem constrói as suas posições de sujeito de acordo com atributos que socialmente se estabelecem como masculinos ou femininos, sinalizando o quanto as normas de género e o binarismo balizam a construções de identidades, essas que estão

imbricadas no meio de relações de poder. No entanto, quando Vic constrói o seu género como masculino sem a presença de um pénis, vemos que as fronteiras das normas podem ser esbatidas, evidenciando o seu caráter construído, ou seja, a materialidade biológica não é um determinante hegemónico da identidade de género. A personagem evidência a importância de se pensar a relação entre género e sexualidade, porém, de pensá-los de forma dissociada, de modo que o primeiro não é consequência do segundo – assim como o segundo não é resultado do primeiro. Mesmos sendo a transexualidade considerada, pelo olhar médico, como uma disforia de género, entendemos que existem múltiplas forma de viver a transexualidade. Sendo assim, acreditamos que não existe "o/a transexual verdadeiro/a" ou "universal".

As instâncias sociais família e escola representadas no livro mostram o quanto essas instâncias interpelam a constituição destes sujeitos, demostrando que as nossas identidades cambiantes são resultantes dos mais diversos ambientes por onde circulamos, das pedagogias que vamos aprendendo. A transexualidade leva-nos a perceber que o corpo não se finda na sua materialidade biológica, mas que está para além disso, tendo em vista que é marcado por processos culturais.

A análise de livros juvenis produzidos na contemporaneidade que abordam as múltiplas formas de viver os géneros e as sexualidades tem possibilitado pensar sobre a promoção das diferenças e sobre o respeito em relação a essas diferenças. No que diz respeito ao contexto social e político brasileiro, compreendemos a importância da circulação destes artefactos entre os/as jovens leitores/as, em especial, neste contexto político que vivemos, em que o género e sexualidade têm vindo a ser considerados temas "proibidos" dentro do espaço da escola.

O artefacto cultural "Todo Dia" procura problematizar algumas representações naturalizadas a respeito dos sujeitos LGBTI. Vemos que há uma busca por distanciar esses sujeitos de sujeitos como anormais, além disso, vemos um movimento de legitimar essas como tal, o que vem ao encontro do pensamento *queer*, ou seja, compreender e respeitar as diferenças sem a intenção de colocá-las à margem ou mesmo vendo-as como identidades que precisam adequar-se às normas para serem reconhecidas.

Referências

Ávila, S. (2014). *Transmasculinidades: a emergência de novas identidades políticas e sociais.* Rio de Janeiro, RJ: Editora Multifoco.

Bento, B. (2006). *A reinvenção do Corpo*: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro, RJ: Garamond.

Butler, J. (2003) *Problemas de Gênero*: feminismo e subversão da identidade (R. Aguiar, Trans.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Butler, J. (2014). Regulações de Gênero (C. Holtemann, Trans). *Cadernos Pagu [online],* 42, 249-274. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420249.

Costa, M. V.(2003). Currículo e Identidade Social. In C. M. Vorraber. *O Currículo nos limiares do contemporâneo* (pp. 37-68). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Lanz, L. (2015). *O corpo da roupa*: a pessoa transgênera entre a conformidade e a transgressão das normas de gênero. Curitiba: Transgente.

Levithan, D. (2013). *Todo Dia* (A. Resende, Trans.) . Rio de Janeiro, RJ: Galera Record.

Longaray, D. A. (2014). *A (re)invenção de si: investigando a constituição de sujeitos gays, travestis e transexuais*. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Brasil.

Miskolci, R. (2013). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Moraes, A. Luiza. A análise cultural. *Compós*, 1–14. Retirado de http://www.compos.org.br/biblioteca/compos-2015-4df33669-bb03-4c83-92ab-62fbe023bb30_2825.pdf

Autores/as

Caroline Amaral Amaral
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista CAPES-DC. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Email: carolinefurgletras@gmail.com

Paula Regina Costa Ribeiro
Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Atualmente é professora Associada IV do Instituto de Educação – FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, do Pós-Graduação Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) e do Pós-Graduação em Educação da FURG. Bolsista produtividade 1D do CNPq. Coordena o Grupo de

Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Atua principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. E-mail: pribeiro@furg.br.

3| A LITERATURA E A CONSTRUÇÃO DE MASCULINIDADES HEGEMÓNICAS EM CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: UMA ANÁLISE DE *GABRIELA CRAVO E CANELA*

Daniele Ribeiro de Faria

Introdução

Destaco aqui a construção da masculinidade hegemónica no universo literário para se pensar em como as práticas resultantes dessa construção acarretam situações de dominação e violência contra a mulher, incluindo o feminicídio. Sendo assim, o presente trabalho visa investigar as práticas discursivas e as relações de poder imbricadas dentro de um período específico da sociedade brasileira. Diante desse leque de discussão, procuro ancorar-me nos Estudos Culturais e estudos de género vinculados à vertente pós-estruturalista de análise. Para dar sustentação a essa análise, discuto o romance "Gabriela Cravo e Canela: Crónica de uma Cidade do Interior" do escritor brasileiro Jorge Amado, publicado pela primeira vez em 1958.

Foram selecionados alguns excertos da narrativa para problematizar os contextos de violência e as práticas sociais que vão construir a dinâmica das masculinidades. No interior da narrativa, foi observado que a construção dos perfis masculinos dá-se sempre em consonância com as identidades hegemónicas. Com a leitura do romance, cuja narrativa está situada no ano de 1925, percebemos como a sociedade retratada ainda estava fundamentada no patriarcalismo, reforçada inclusive por configurações de género bastante delimitadas.

Por fim, reconheço a necessidade de trazer essa discussão para os espaços educativos, suscitando reflexões permanentes sobre masculinidades e as suas relações com as violências de género, valorizando uma leitura política do romance capaz de levar as/os leitoras/es a questionarem práticas sexistas observadas tanto nas obras literárias como no meio social.

Faria D.R. de (2017). Literatura e a construção de masculinidades hegemónicas em contextos de violência contra as mulheres: Uma análise de Gabriela Cravo e Canela. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 291 – 299). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Contextualizações teóricas para iniciar a discussão: masculinidades e violência

O presente capítulo visa trazer algumas reflexões sobre a produção de masculinidades hegemónicas no universo literário, para se pensar, então, como é que as práticas resultantes dessa construção acarretam muitas vezes situações de dominação e violência contra a mulher, incluindo o feminicídio.

Falarmos de masculinidades hegemónicas, requer pensarmos num modelo normativo constantemente repetido, reproduzido, disseminado, imposto, e que acaba por ser concebido como "natural", e não um constructo social de uma dada cultura. Entendemos a masculinidade hegemónica como uma configuração de género engendrada por um conjunto de práticas discursivas que a coloca como o centro, a norma, a referência, e que tem o poder, inclusive, de subjugar as outras identidades. São essas práticas discursivas que circulam na sociedade e estão estreitamente conectadas com as redes de poder que vão estabelecer as hierarquias entre as identidades de género, nas quais um dos lados é sempre privilegiado, como é o caso das masculinidades hegemónicas, dotado de valor positivo e fixado como uma identidade-referência, desejada, legitimada. O sujeito universal concebido como ideal é o homem branco, cristão, heterossexual e detentor de propriedades.

Um dos conceitos da masculinidade hegemónica em vigor por uma longa tradição social é o da masculinidade heterossexual, cuja representação deve estar ancorada em traços que distingam pessoas do sexo masculino de quaisquer atributos considerados "femininos". Entre eles estão a valentia, a virilidade, o temperamento agressivo e dominador e a recusa de relações com pessoas do mesmo sexo. De acordo com Badinter (1992):

> Ser homem significa *não ser* feminino; *não ser* homossexual, *não ser* dócil, dependente ou submisso; *não ser* efeminado na aparência física ou nos gestos; *não ter* relações sexuais nem relações muito íntimas com outros homens; *não ser* impotente com as mulheres (p. 117).

Lembrando que a afirmação de uma identidade envolve sempre a marcação das diferenças, afirmar que é homem implica negar que é uma mulher. Conforme aponta Silva (2014), "a mesmidade (ou identidade), porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)" (p. 79). No entanto, o que define o que é a identidade e, por consequência, a sua diferença, são os jogos de poder. Essas definições têm o poder de incluir e excluir, classificar, demarcar fronteiras. Portanto, devemos levar em conta que mesmo as masculinidades hegemónicas estão num processo contínuo de modelagem e transformação, construídas em diferentes contextos sociais, em diferentes épocas e lugares. As masculinidades também são constituídas de modos diferentes quando intersectadas com outras categorias sociais, como a cor da pele, a classe social, a idade, etc.

É por meio dos processos culturais que vai ser definido o que é ou não é natural, o que é legitimado e valorizado socialmente. De acordo com Louro (2010), ”a inscrição dos géneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (p. 11). As múltiplas formas de exercer a feminilidade e a masculinidade são sempre sugeridas, reiteradas, renovadas e promovidas socialmente, da mesma forma que outras são negadas, estigmatizadas, punidas. Butler (2010), ancorando-se na análise feita por Foucault ao destacar o sexo como “ideal regulatório”, corrobora a função normativa do “sexo”, funcionando não apenas como norma, mas como parte de uma prática regulatória que vai produzir aquilo que governa: os corpos. Dessa forma, podemos pensar a materialização do sexo como sendo produzida “através de uma reiteração forçada dessas normas” (Butler, 2010, p. 154).

> O “sexo” é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o “alguém” simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural (Butler, 2010, p. 154-155).

Sendo assim, tanto sexo como género são construções culturais que vão demarcar e definir o corpo. Um corpo nomeado como “masculino” ou “feminino”, nada mais é do que um corpo sujeitado, ou melhor, “interpelado” por uma repetição de normas de género produzidas no interior de um quadro regulatório bastante rígido. Ainda de acordo com a filósofa norte-americana (Butler, 2010), o género não é algo que somos, mas algo que fazemos, daí o seu caráter performativo. Performativos de género precisam ser repetidos, citados e recitados em diferentes contextos, épocas e lugares e também reproduzidos pelas mais diversas instituições: família, igreja, escola, média, etc., de maneira a adquirir um efeito “verdadeiro”, naturalizado. As normas regulatórias do “sexo”, por sua vez, vão atuar de modo performativo para materializar o sexo no corpo, ou ainda, “para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual” (Butler, 2010, p. 154).

Lançando um olhar sobre o contexto brasileiro do início do século XX, é possível constatar que a adesão à masculinidade hegemónica esteve pautada, primordialmente, no domínio de si e dos outros – estes outros compreendidos como mulheres, negros e pobres (Miskolci, 2013). A violência de género, por sua vez, manifesta-se como um dos sintomas de relações sociais desiguais entre homens e mulheres. Numa sociedade onde ainda há fortes resquícios de um sistema baseado no modelo patriarcal, a mulher é colocada como um ser inferior e, por conseguinte, subordinada ao homem e como sendo da sua propriedade. A violência ocorre muitas vezes apenas pelo fato das mulheres não estarem a desempenhar atos performativos que estejam em consonância com os ditames sociais, quando são observadas transgressões nas atitudes e

comportamentos socialmente aceitáveis para o género feminino. Constatam-se aí desajustes sociais entre homem e mulher intermediados por relações de poder, os quais reforçam a supremacia masculina. Segundo Foucault (2000), a violência caracteriza-se por uma relação de forças desiguais, onde o mais forte subjuga, explora e domina o mais fraco.

Caminhos metodológicos

Volto-me para o romance "Gabriela Cravo e Canela: Crônica de uma Cidade do Interior" (1958), do escritor brasileiro Jorge Amado, para investigar como aparece na trama narrativa a representação das masculinidades hegemónicas e, também, como estão imbricadas as relações de poder na formação de práticas discursivas. Para isso, é preciso ter em mente que a literatura, assim como a história, é resultado de um conjunto de circunstâncias históricas carregadas de significados culturais.

Para dar sustentação a essa análise, discuto o romance a partir de alguns excertos selecionados para subsidiar as problematizações quanto à construção das identidades hegemónicas e os contextos de violência que vão ser gerados a partir de determinadas práticas sociais.

Para desenvolver o que me proponho neste trabalho, recorro às metodologias de pesquisas pós-crítica que, de acordo com Meyer (2014), são entendidas como:

> um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de "produção" de informação – e de estratégias de descrição e análise (p. 18).

Sendo assim, os meus estudos, tal como o que agora se apresenta, são realizados sob o enfoque dos Estudos Culturais e Estudos de Género vinculados à vertente de análise pós-estruturalista. Dentro dessas perspectivas teóricas, a rigidez, as essências, o pensamento absoluto, as verdades tidas como universais, totalizantes e imutáveis são questionadas o tempo todo, dando lugar às indagações, às incertezas, às desconstruções, ao múltiplo, sem que para isso precisemos apegar-nos a respostas ou soluções definitivas (Meyer, 2014).

Camargo (2012), por sua vez, explica que os Estudos Culturais surgiram para desconstruir o conceito moderno de cultura, abandonando a concepção de monocultura para dar lugar a um conjunto de culturas. A cultura é entendida, dentro da perspectiva pós-estruturalista "como um conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefactos, código de conduta e narrativas produzidas socialmente em relações permeadas pelo exercício do poder" (Camargo (2012, p. 103). Sendo assim, a cultura envolve todas as práticas sociais que, tendo

caráter discursivo, precisam do significado para efetivar seu funcionamento. Camargo (2012) complementa que, "na perspectiva dos Estudos Culturais, entende-se também que os elementos da vida social são discursiva e linguisticamente construídos, ou seja, entende-se que a linguagem é pratica discursiva que produz factos, objetos e sujeitos" (p. 104).

Partindo desse ponto de vista, podemos falar em literatura como artefacto cultural, ou seja, como sendo resultado de um processo de construção social, já que ela também vai ser formada por representações que foram produzidas a partir de significados culturais e, ao mesmo tempo, vai reproduzir esses significados através dos seus enunciados, operando como constituidora de identidades.

Analisando o romance amadiano dentro dos contextos de violência masculina

No interior da narrativa, podemos observar que a construção dos perfis masculinos dá-se sempre em consonância com as identidades hegemónicas, as quais se ancoram no padrão heteronormativo e androcêntrico. São os coronéis, proprietários de fazendas de cacau, políticos locais, comerciantes e demais moradores da cidade de Ilhéus/BA, desenvolvendo performances de masculinidades que se associam à força física, à virilidade, à racionalidade, à agressividade, ao espírito competitivo e corajoso. Tais performances hegemónicas de género acabam levando à subjugação dos corpos femininos e das masculinidades subalternas, condição essa que vai propiciar um conjunto de fatores que muitas vezes acarretam em situações de violência.

Uma das referências de masculinidade predominante no romance de Jorge Amado é a figura dos coronéis, o que acaba por retratar a realidade brasileira da República Velha, principalmente na região Nordeste, onde a presença e influência desses coronéis estiveram mais fortemente concentradas. O coronelismo na ficção é marcado por conchavos políticos, condutas autoritárias e violentas e atitudes machistas, todos característicos do patriarcalismo. De acordo com Albuquerque Júnior (1999): "São homens para quem mulheres e filhas não passavam de empregadas, que tinham o poder sobre a alma e sobre o corpo dos seus agregados, podendo surrá-los, mutilá-los ou matá-los quando bem queriam, determinando a vida de todos à sua volta" (p. 102). É o caso, por exemplo, do coronel Jesuíno que, ao suspeitar que a sua esposa se estava a envolver com outro homem, perseguiu-a e flagrou os amantes. O coronel, para lavar a sua honra de "marido traído", assassinou os dois, ali mesmo na cama. Para Patrício (1999), Sinhazinha representa o exemplo máximo de mulher transgressora dentro da narrativa ao cometer adultério, prática esta que deveria ser punida com a "lei cruel", ou seja, a morte. O narrador explica que na cidade de Ilhéus:

> Não se conhecia outra lei para traição de esposa além de morte violenta. Lei antiga, vinha dos primeiros tempos do cacau, não estava no papel, **não constava no código, era no entanto a**

> **mais válida das leis** e o júri, reunido para decidir da sorte do matador, a confirmava unanimemente, cada vez, como **a impô-la sobre a lei escrita** mandando condenar quem matava seu semelhante. (Amado, 2008, p. 107, grifos meus)

Como fica claro, em casos de homicídios motivados pelo adultério feminino, ficava a certeza da impunidade reforçada pela forte adesão e conivência social da época. Havia todo um trabalho de inculcação por meio das mais diversas instituições que tornava o homicídio aceitável mesmo estando acima da "lei escrita". Sendo assim, a "lei cruel" era um acordo explícito entre homens, tornando o crime de assassinato algo natural, validado, comum para casos como o de D. Sinhazinha. Afinal, como conta o narrador, "honra de marido enganado só com sangue podia ser lavada" (Amado, 2008, p. 107). No entanto, os homens eram livres para manter relações com as "raparigas" e frequentar os cabarés, sem que com isso lhes fosse imputado qualquer penalidade.

Outro caso encontrado na narrativa é o do coronel Melk Tavares, dessa vez exercendo o seu autoritarismo sobre a filha Malvina, jovem que se mostrava rebelde por não se comportar de acordo com o que era esperado de moças de família. A jovem teve um namoro rápido com o professor Josué, mas decidira romper a relação por considerá-lo igual a outros homens, de postura tradicional e conservadora. Até que conhece o engenheiro Rômulo, vindo de fora para trabalhar na construção do Porto de Ilhéus. No entanto, ele já fora casado e isso era considerado uma desonra para a mulher. Melk Tavares, ao ficar a saber desse namoro, dirige-se à sua casa e usa da violência física para repreender a filha. A mãe, calada, cheia de medo, nada pode fazer, no máximo um suplício, sem efeito, para que o seu marido cesse a agressão. Temos aqui a representação máxima de um patriarca, o qual concentrava em si o poder de toda a decisão do lar. As mulheres e os/as filhos/as, bem como os/as agregados/as, deviam-lhe total obediência. Com esse poder que lhe foi conferido pelo modelo patriarcal da sociedade, o coronel Tavares, além de impedir a relação de Malvina com o engenheiro Rômulo e ordenar que ela fosse para um internato, proibiu também que o proprietário da banca vendesse livros à sua filha, alegando que esses livros "só servem para desencaminhar" (Amado, 2008, p. 238). Também era essa a sua opinião a respeito da educação das mulheres: para ele, a escola servia para aprender a cozinhar, a cuidar do lar, a costurar, "mulher que se mete a doutora é mulher descarada, que se quer perder" (Amado, 2008, p. 243).

Outra cena de violência observada foi no capítulo "De como o árabe Nacib rompeu a lei antiga & demitiu-se com honra da benemérita confraria de São Cornélio ou de como a Sra. Saad voltou a ser Gabriela" (Amado, 2008, p. 343). Gabriela é apanhada em flagrante mantendo um envolvimento extraconjugal com Tonico. Diferente da atitude tomada pelo coronel Jesuíno ao aplicar a "lei cruel", Nacib, um

comerciante árabe, preferiu dar-lhe uma surra. Assim o narrador descreve o momento da violência:

> Nacib nem se lembrou do revólver, estendeu a mão pesada e ofendida, Tonico rolou da borda do leito, para logo pôr-se de pé num salto, arrebanhar suas coisas de uma cadeira e sumir. Tempo de sobra para atirar e não havia perigo de erro. Por que não o fizera? Por que, em vez de matá-la, apenas a surrou, silenciosamente, sem uma palavra, pancada de criar bicho, deixando manchas de um roxo escuro quase violeta, em sua carne cor de canela? Ela tampouco falou, não deu um grito, não soltou um soluço, chorava calada, apanhava calada (Amado, 2008, p. 344).

Esse trecho demonstra a passividade de Gabriela diante da surra que levava, sem esboçar qualquer reação, o que vem a reforçar a representação da mulher submissa, afinal, se ela era casada, seu esposo tinha ampla autoridade sobre ela. A violência também é descrita de forma a conduzir a/o leitor/a a entender que se trata de uma reação movida pela paixão e ciúmes: Seu Nacib não era um homem violento, mas estava com suas faculdades mentais comprometidas devido ao forte abalo emocional que sofrera diante dessa situação. Com isso, o narrador acaba por isentar, mesmo sem querer, a responsabilidade do agressor e atribui a culpa à mulher, por ter provocado tal (re)ação. Soihet (2015) lembra-nos que em alguns países, como a França,

> Psicólogos e juristas empenharam-se para demonstrar que o chamado crime passional era uma mera expressão brutal do instinto sexual, que cabia à civilização controlar, sendo esse instinto ativo no homem, enquanto na mulher ele se manifestava pela passividade. [...] Alguns países chegavam a adotar a norma de impunidade total em favor do marido que "vingasse a honra" ao surpreender sua mulher em adultério (p. 381).

No Brasil, conforme dito anteriormente, o Código Penal de 1890 previa punição em caso de adultério apenas para as mulheres. Se não fosse com a morte ou com a lei, ela seria duramente condenada pela moral social. Isso serve para demonstrar como as práticas discursivas de uma sociedade eram legitimadas e postas em circulação pelas mais diversas instituições, a saber: Estado, família, igreja e justiça.

Algumas considerações

Como vimos, algumas das representações de masculinidades hegemónicas presentes no romance estão diretamente relacionadas com a violência contra corpos subalternos. A construção dessas identidades masculinas esteve fortemente pautada pelo uso da força física, pela agressão, pela dominação, pela subjugação dos corpos femininos. Com a leitura do romance, cuja narrativa está situada no ano de 1925, percebemos como a sociedade retratada estava fundamentada no patriarcalismo, reforçada inclusive por configurações de género bastante rígidas.

Além disso, podemos perceber a manutenção de alguns aspetos referidos nos dias de hoje em relação ao que foi apresentado na trama narrativa. As mulheres ainda são vítimas de violência doméstica num índice alarmante no país, resultado de um complexo quadro social no qual prevalecem relações assimétricas entre homens e mulheres. O comportamento agressivo do homem é efeito de uma forçada reiteração de normas de género, sendo constantemente repetido e reproduzido, adquirindo esse *status* de "natural", ou seja, do homem como naturalmente agressivo. No entanto, as masculinidades, produto de construções culturais, podem ser subvertidas e transformadas, sendo aí que mora a potencialidade da educação em problematizar e desconstruir as performances hegemónicas dos géneros, que acabam por naturalizar e reforçar as relações desiguais, inclusive por meio da legitimação da violência e segregação das identidades de género.

Por fim, reconheço a necessidade de trazer essa discussão para os espaços educativos, suscitando reflexões permanentes sobre masculinidades e suas relações com as violências de género e valorizando uma leitura política do romance capaz de levar as/os leitoras/es a questionarem as práticas sexistas observadas tanto nas obras literárias como no meio social. É por acreditar nisso que reconheço o potencial da literatura para desestabilizar noções de verdade, para embaraçar a fixidez dos padrões identitários, para provocar um "curto-circuito", como diria Camargo (2012), já que fomos formados/as para pensar dentro de uma lógica binária. Inserir, por meio das discussões suscitadas na leitura dos textos literários, o não hegemónico, o caráter construído e provisório das representações de género e sexualidades, a diversidade dos sentidos ficcionais que se vão formando e a intersecção entre o estético e o político da obra literária, visto que toda a produção discursiva, sendo ela literária ou não, é fruto de um campo histórico-cultural no qual ela foi criada.

Uma leitura politizada, de acordo com Cosson (2016), passa a valorizar o "como" o texto foi feito, em que circunstâncias e que significados ele carrega: "Essa aprendizagem crítica da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário" (p. 120).

Referências

Albuquerque Júnior, D. M. (1999). *A invenção do nordeste e outras artes*. Recife: FJN. ED, Massangana; São Paulo: Cortez.

Amado, J. (2008). *Gabriela cravo e canela: crônica de uma cidade do interior*. São Paulo: Companhia das Letras.

Badinter, E. (1992). *XY – Sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Butler, J. (2010). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In G. L. Louro (Org.), O corpo educado: pedagogias da sexualidade (3ª. ed., pp. 151-172). Belo Horizonte: Autêntica.

Camargo, A. M. F. (2012). Cultura e diferenças no cotidiano da escola e no currículo. In C. M. Ribeiro (Org.), Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil (pp. 100-120). Lavras: UFLA.

Cosson, R. (2016). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

Foucault, M. (2000). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Louro, G. L. (2010). Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 7-34). Belo Horizonte: Autêntica.

Patrício, R. R. (1999). *Imagens da mulher em Gabriela de Jorge Amado*. Salvador: FCJA.

Paraíso, M. A. (2014). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In D. E Meyer, & M. A. Paraíso (Org.), Metodologias de pesquisas pós-criticas em educação (pp. 23-46). Belo Horizonte: Mazza Edições.

Miskolci, R. (2013). *O desejo da nação: masculinidade e branquitude no Brasil de fins de XIX*. São Paulo: Annablume.

Silva, T. T (2014). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes.

Soihet, R. (2015). Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In M. Del Priore (Org.), *História das Mulheres no Brasil* (pp. 362-400). São Paulo: Contexto.

Autora

Daniele Ribeiro de Faria
Universidade Federal de Lavras. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras - UFLA. Integrante do grupo de pesquisa FESEX: Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente – UFLA. Email: daniribeirof.2@gmail.com

4| POTENCIALIDADES DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA IVAM COM O USO DE TELENOVELAS E TEATRO FÓRUM NA PROMOÇÃO DA SAÚDE SEXUAL E BEM-ESTAR

Eugénia Aragão, Henrique Matos, & Teresa Vilaça

Introdução

Em Portugal, o Referencial de Educação para a Saúde (Carvalho, Matos, Minderico, Almeida, Abrantes, Mota *et al*., 2017), à semelhança de outros referenciais produzidos pela Direção Geral de Educação no âmbito da educação para a cidadania, assume-se como uma ferramenta educativa "flexível, de adoção voluntária, passível de ser utilizada e adaptada em função das opções e das realidades de cada contexto educativo, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, nas suas diferentes modalidades" (p. 7). Organizado por níveis de educação e por ciclos de ensino (desde a educação pré-escolar ao ensino secundário), propõe para cada um deles um conjunto de descritores, que podem ser adaptados aos diferentes contextos escolares específicos, desenvolvidos a partir dos mesmos objetivos gerais identificados nos subtemas dos cinco temas globais propostos: Saúde Mental e Prevenção da Violência; Educação Alimentar; Atividade Física; Comportamentos Aditivos e Dependências; Afetos e Educação para a Sexualidade.

O tema Afetos e Educação para a Sexualidade, está dividido em seis subtemas associados a objetivos gerais (Quadro 1), e a descritores que vão adquirindo uma complexidade crescente ao longo da escolaridade obrigatória. Estes objetivos integram os conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e comportamentos necessários para a concretização dos subtemas. Do ponto de vista metodológico, o Referencial de Educação para a Saúde não defende metodologias de ensino prioritárias em função da investigação na área, apenas argumenta que em todas as fases de organização do trabalho em educação para a saúde, tem que haver o envolvimento das famílias e

Aragão, E., Matos, H., & Vilaça, T. (2017). Potencialidades da abordagem pedagógica IVAM com o uso de telenovelas e teatro fórum na promoção da saúde sexual e bem-estar. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 301 – 316). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Quadro 1. *Subtemas do tem Afetos e Educação para a Sexualidade e objetivos gerais*

Subtemas	Objetivos gerais
Identidade e Género	• Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única no que respeita à sexualidade, à identidade, à expressão de género e à orientação sexual • Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género
Relações afetivas	• Reconhecer a importância dos afetos no desenvolvimento individual • Reconhecer a importância das relações interpessoais
Valores	• Desenvolver valores de respeito, tolerância e partilha
Desenvolvimento da sexualidade	• Ser capaz de aceitar e integrar as mudanças físicas e emocionais associadas à sexualidade, ao longo da vida • Ser responsável para consigo e para com os outros
Maternidade e Paternidade	• Refletir para o desenvolvimento de um projeto de vida • Adotar atitudes e comportamentos saudáveis
Direitos sexuais e reprodutivos	• Reconhecer os direitos sexuais e reprodutivos como componente dos Direitos Humanos

(Fonte: Carvalho et al., 2017)

dos/as jovens, embora os/as professores/as possam selecionar quais os conteúdos a abordar, bem como os momentos e métodos para o fazer, em função das opções definidas no projeto de educação para a saúde da escola e do trabalho contínuo realizado com os/as alunos/as, em cada contexto.

A abordagem pedagógica IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança), é uma metodologia de aprendizagem participativa e orientada para a ação dos/as alunos/as, que tem sido aplicada com sucesso em Portugal na educação em sexualidade por Vilaça e colaboradores (ex., Rodrigues & Vilaça, 2013; Vilaça, & Jensen, 2014; Vilaça, 2014, 2017). O ponto de partida é a participação dos/as alunos/as na identificação dos problemas. As fases subsequentes visam a investigação do problema (consequências, causas e estratégias de mudança), a formulação de um programa de ação para contribuir para a eliminação das causas do problema, a implementação das ações e a monitorização do que resultou realmente da ação realizada, com o objetivo de avaliar se ela resultou nas mudanças desejadas (Vilaça, 2014).

Na fase de investigação do problema, podem ser utilizados os media para promover a reflexão sobre as diferentes formas de representar a vida real e, nesse sentido, identificar os problemas sociais que lá emergem como ponto de partida para capacitar os/as alunos/as para identificarem os problemas reais da sua vida quotidiana que querem ajudar a resolver. Os media, entendidos como um dispositivo pedagógico, mostram como os meios de comunicação e, em particular, a televisão, influenciam a formação dos sujeitos e das subjetividades na sociedade contemporânea, e produzem conhecimento que contribui para educar as pessoas sobre as suas formas de viver e

estar na sua cultura (Fischer, 2002). Neste sentido, a televisão como um dispositivo pedagógico é capaz de despertar sentimentos e estimular afeto, raiva, tristeza e alegria por meio de imagens, narrativas e sons elaborados para esse fim, sendo as mensagens enviadas pelos seus programas fáceis de entender e rápidas para conquistar o espectador (Bucci, 1997). A telenovela, entre os seus programas, tem um alcance nacional e funciona como uma possível representação cultural do país (Costa, 2013).

No metodologia pedagógica IVAM, as experiências de ação, ou seja as experiências reais de participação individual e coletiva na iniciação de mudanças para promover a saúde, podem incluir ações diretas e indiretas (Vilaça, 2014). As ações diretas são, por exemplo: iniciar conversas sobre sexualidade com os pais ou mães; falar com o parceiro ou parceira sobre sexo seguro; ir à Unidade de Saúde buscar preservativos (Vilaça, 2011). As ações indiretas podem incluir, entre outras, a aplicação de entrevistas ou questionários às pessoas que se pretende capacitar, a distribuição de folhetos, organização de debates/ mesas redondas ou palestras, teatros com discussão final, ou mesmo o teatro fórum (Vilaça, 2013, 2014).

A técnica do teatro fórum foi originalmente desenvolvida por Boal como parte do Teatro do Oprimido, como uma ferramenta política para a mudança (Koreň, 2014). Boal (2005), explica que esta técnica consiste numa peça ou cena curta, geralmente indicando algum tipo de opressão, que inicia com a dramatização de situações reais enfrentadas pelos/as participantes e que termina com o/a(s) protagonista(s) sendo oprimidos. Depois, a performance é repetida e qualquer espetador/a pode gritar "Congelar", e tomar o lugar de um/a dos/as personagens oprimidos/as, mostrando como podem mudar a situação para permitir um resultado diferente, podendo várias alternativas ser exploradas por diferentes atores (Silva, 2009). Boal (2005) descreve que os/as outros/as atores/as permanecem no/a personagem, improvisando as suas respostas. Depois da teatralização, é necessário um/a facilitador/a, o/a Curinga, para permitir a comunicação entre os atores ou atrizes e o público, promovendo uma discussão para encorajar os/as espetadores/as a analisarem se a teatralização foi semelhante à vida real e se é possível aplicar as situações simuladas na vida real (Koreň, 2014). O/A Curinga, resume a crítica coletiva sem alterar a sua forma ainda dramática, incita a discussão e a reflexão, e alerta para evidências que não sejam percebidas pelos/as espectadores/as (Oliveira, 2017).

Neste sentido, um grupo de professores/as, baseando-se numa dinâmica de supervisão colaborativa entre pares para promover o seu desenvolvimento profissional em educação em sexualidade, planificou um projeto de educação em sexualidade orientado para ação, com utilização da telenovela como dispositivo pedagógico, e sugeriu aos/às alunos/as o Teatro do Oprimido como uma das possíveis ações para ajudar a resolver os problemas identificados.

Assim, as questões de investigação deste estudo foram as seguintes:

i) Quais foram as principais caraterísticas do trabalho docente realizado?

ii) Qual foi o impacto do uso da telenovela Gabriela na identificação pelos/as alunos/as de problemas relacionados com a sexualidade que gostavam de ajudar a resolver?
iii) Quais foram as ações realizadas pelos/as alunos/as para ajudarem a resolver os problemas identificados?

Metodologia

Contexto do estudo

Esta investigação de educação em sexualidade surge como uma parte da formação contínua de professores/as em contexto de trabalho (25h de sessões não presenciais), no âmbito da Oficina de Formação "(Auto) supervisão e uso pedagógico de telenovelas em educação em sexualidade e género", realizada na Universidade do Minho.

A escola básica onde foi desenvolvido este estudo, pertence a um Agrupamento de Escolas do Norte de Portugal. A prossecução de estudos dos/as alunos/as que concluem o ensino básico é assegurada por uma Escola Secundária e por uma Escola Profissional igualmente situada na sede concelhia. Além da Escola Secundária e da Escola Profissional, o Concelho beneficia da intensa atividade da Academia de Música, frequentada por centenas de crianças e jovens, que apostam numa formação musical completa. A Biblioteca Municipal é um outro importante parceiro no plano da promoção da cultura e da divulgação do conhecimento.

As condições socioeconómicas dos/as alunos/as que frequentam a escola são distintas nas zonas norte e sul do território de influência pedagógica deste Agrupamento. Na parte mais a norte, predomina uma economia de base agro-pastoril, e, quando se caminha para sul, atenua-se a feição rural do território em benefício de uma maior preponderância da indústria, do comércio e dos serviços.

Participantes

A investigação foi desenvolvido nas turmas de 5º ano de escolaridade (9-10 anos) (n=301), 6º ano (10-11 anos) (n=286), 7º ano (11-12 anos) (n=215), 8º ano (12-14anos) (n=262) e 9º ano (14-15 anos) (n=237).

A planificação das atividades, que a seguir se apresenta, foi elaborada por um grupo de seis professores/as da Escola Básica com 2º e 3º ciclos, que lecionavam as disciplinas de Geografia, História, Matemática e Ciências Naturais e desempenhavam os seguintes cargos na escola: Coordenador da escola, Coordenadora de Matemática e Ciências Experimentais e professores das disciplinas.

Aplicação da metodologia IVAM com recurso à telenovela e teatro fórum

Numa primeira fase, "Investigação", houve a identificação das questões que deveriam orientar os/as alunos/as para que atingissem uma percepção partilhada (comum) sobre o que é realmente a sexualidade, os problema que podem emergir por não se promover uma sexualidade saudável e o que se poderá fazer para promover uma sexualidade saudável em si próprio, na escola e na comunidade. Optou-se por implementar as sessões com a colaboração de vários/as professores/as da turma, sendo a fase de investigação dos temas, com utilização de excertos de alguns personagens da telenovela Gabriela 2012, desenvolvida em seis aulas (três blocos), sempre com o acompanhamento do/a professor/a responsável na turma pela sua implementação e/ou por um/a dos/as Formador/as da Oficina de Formação.

O referencial teórico que serviu de ponto de partida para a discussão crítica dos excertos da telenovela Gabriela Cravo e Canela 2012 foi a "Declaração dos Direitos Sexuais como direitos humanos relacionados com a sexualidade" (WAS, 2014) e o "Kit Pedagógico sobre Género e Juventude: Educação não Formal para o Mainstreaming de Género na Área da Juventude" (REDE, 2013), do qual foram adaptadas várias atividades para explorar pedagogicamente os excertos da telenovela. A planificação da fase de investigação foi feita pelos/as professores/as que frequentaram a Oficina de Formação Contínua de Professores/as, depois de conversarem com os/as colegas responsáveis pelos planos das turma na escola. Foi decidido chamar a esta fase de investigação "Educação em sexualidade, género e diversidade sexual", porque com ela pretendeu-se que os/ alunos/as, pessoal docente e não docente na escola e encarregados de educação/ pais/ mães fossem capazes de no final:

i) Compreender diferentes expressões da sexualidade, nomeadamente a amizade, os diferentes tipos de amor e as consequências e causas do ciúme e traição;
ii) Compreender as consequências e causas dos preconceitos sociais, nomeadamente relacionados com a discriminação baseada no género e na orientação sexual;
iii) Defender relações interpessoais e afetivo-sexuais positivas;
iv) Identificar fatores que condicionam o desenvolvimento das sexualidades;
v) Planificar, implementar e avaliar ações de promoção de sexualidades saudáveis que respeitem as diversidades sexuais.

As cenas e as personagens selecionadas pelos/as professores/as e as questões geradoras da discussão em turma para identificação dos problemas e a sua investigação (a nível das consequências e causas dos problemas identificados), foram organizadas de forma diferente nos cinco anos de escolaridade e numa turma de Curso de Educação Formação – Jardinagem. Em seguida, para explorar a metodologia de ensino criada em trabalho de grupo colaborativo pelos/as professores/as do

Agrupamento que estavam em formação contínua, serão descritos globalmente, na secção dos resultados, as metodologias seguidas na fase de investigação nos vários anos de escolaridade e, mais detalhadamente, a título de exemplo, a metodologia seguida no 5º ano de escolaridade.

Na segunda fase do projeto, "Visões", os/as alunos/as, em turma, desenvolveram visões sobre o que desejavam para a sua vida futura e a sociedade em que queriam crescer, em relação aos problemas relacionados com a sexualidade e género que estudaram (Simovska & Jensen, 2003; Vilaça & Jensen, 2014).

Na última fase, "Ação e Mudança", as turmas escolheram diferentes temas/problemas para agir no sentido de os ajudarem a resolver. No entanto, tendo em atenção o currículo escolar, a preparação das ações foi realizada extra-aula. Por isso, os/as alunos/as que participaram na sua preparação fizeram-no voluntariamente. Apenas os/as alunos/as de quatro turmas quiseram envolver-se nesta última fase do projeto. Tendo em atenção a possibilidade de uma co-parceria com uma professora de teatro, a equipa do projeto sugeriu às turmas voluntárias fazer a ação sob a forma de teatro-fórum. As turmas ficaram muito entusiasmados e optaram por esta ação. O tema das cenas e o público-alvo foi sugerido e escolhido pelos/as alunos/as.

Apresentação e discussão dos resultados

Caraterísticas do trabalho docente na fase de Investigação

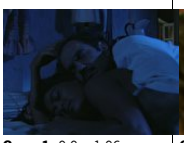
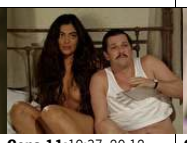
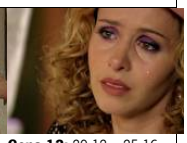
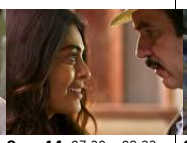
5º ano de escolaridade (9-10 anos), personagens: Gabriela e Nacib. O grupo de professores/as em formação decidiu partir do tema "Sentimentos e emoções", para os/as alunos/as analisarem as emoções expressas nas cenas de Nacib, Gabriela e Zarolha visualizadas na telenovela (Figura 1).

O seu objetivo era que os/as alunos/as refletissem sobre os diferentes sentimentos, sentimentos nas relações amorosas (ex., amor, paixão) e nas relações interpessoais, e criassem a ponte com o segundo tema a tratar, a "Igualdade de Género".

No primeiro tema, "Sentimentos e emoções", com a ajuda de uma apresentação em PowerPoint, o grupo em formação preparou a exploração da vida destas personagens com perguntas do seguinte tipo:

> Que sentimentos associas à sexualidade?; Quais são dois dos sentimentos a que dás muito valor? Que razões te levaram a valorizar tanto esses sentimentos?; O que é estar apaixonado?; Que importância terá no namoro prestar muita atenção ao que ambos sentem e desejam? Porquê?; Amigo verdadeiro é aquele com quem nos atrevemos a ser nós próprios, mostrando o que temos de melhor e de pior. O que pensas acerca disto?; Na amizade, dá muita força a confiança que temos naquele/a que respeitamos e a quem podemos dizer tudo, mesmo aquilo de que não nos orgulhamos. Concordas ou não concordas? Porquê?(Aragão *et al*., 2015, 14-15)

Personagens 1- Nacib e Gabriela (33.48)

			
Cena 1: 0.0 – 1.06 Nacib se aconchega ao lado de Gabriela na cama.	**Cena 2:** 1.06 – 3.16 Nacib se incomoda com por Gabriela não querer casar-se com ele.	**Cena 3:** 3.16 – 5.42 Nacib e Gabriela vão ao cinema e na volta, Gabriela se despe dizendo que pra amar não precisa de vestido de seda nem de sociedade.	**Cena 4:** 5.42 - 7.28 Gabriela demonstra indiferença com o pedido de casamento de Nacib.
			
Cena 5: 7.28 – 10.07 Dona Arminda fala com Gabriela sobre as vantagens do casamento e como prender um homem.	**Cena 6:** 10.07 – 12.37 Gabriela diz a Nacib que aceita se casar com ele.	**Cena 7:** 12.37 – 14.35 Nacib carrega Gabriela em seus braços.	**Cena 8:** 14.35- 17.36 Gabriela conta a Nacib que ensaiou para o Terno de Reis.
			
Cena 9: 17.36– 18.54 Nacib comenta com João que Gabriela está diferente e João questiona se a vida em sociedade é boa pra Gabriela.	**Cena 10:** 18.54 – 20.10 Zaroha bola um plano com Tonico, coloca vigia na casa de Gabriela e Nacib e vai contar a Nacib que Gabriela lhe traí.	**Cena 11:**19:37- 20.12 Nacib flagra Gabriela com Tonico na cama.	**Cena 12:** 20.12 – 25.16 Zarolha procura Gabriela pra lhe dizer que foi ela que armou sua separação e deu ideias a Tonico de como conquistar Gabriela.
			
Cena 13: 25.18 – 27.30 Nacib anula seu casamento com Gabriela.	**Cena 14:** 27.30 – 28.33 Nacib convida Gabriela para ser cozinheira no restaurante.	**Cena 15:** 28.33 – 32.43 Nacib toma Gabriela novamente para cozinheira e a perdoa.	**Cena 16:** 32.43 – 33.48 Nacib irradia felicidade ao lado de Gabriela.

(Fonte: Aragão et al., 2015, p.14)

Figura 1. *Cenas da vida de Nacib e Gabriela na telenovela Gabriela exploradas no 5º ano de escolaridade*

Posteriormente, estes/as docentes sugeriram na planificação que a turma discutisse dois pequenos filmes: las emociones en situaciones (https://www.youtube.com/watch?v=s7inwr36UXA) e a química do amor (https://www.youtube.com/watch?v=YFaHXUOyUJI), com o objetivo de aprofundar mais o conhecimento das crianças acerca das suas emoções, sentimentos e pensamentos, ajudando-as a compreenderem as razões que as levam a ter esses comportamentos, e favorecer uma maior capacitação das crianças para simbolizarem, diferenciarem e expressarem os seus diferentes estados emocionais. Em seguida, propuseram que se trabalhasse os papéis estereotipados de género, diferenças entre sexo e género e casamento.

No segundo tema a tratar, a "Igualdade de Género", os/as docentes em formação sugeriram que primeiro se colasse um boneco e uma boneca (com o cabelo comprido amovível) na parede e se organizasse os/as alunos/as em semicírculo à sua volta. Sugeriram que o/a professor/a, passasse a bola aleatoriamente e de forma rápida entre os/as alunos/as, que quando a recebessem deveriam dizer uma característica física ou psicológica que associavam às raparigas. Depois, sugeriram que se repetisse o procedimento para as características dos rapazes. Em seguida, propunham que o/a professora/a escrevesse as características na boneca e depois no boneco: na cabeça colocasse as características psicológicas e na zona do ventre as físicas. Salientaram, na planificação, que depois do/a professor/a confirmar que todas as pessoas concordavam com as características referidas e que não queriam acrescentar mais nenhuma, tirasse o cabelo à boneca e o colocasse no boneco. Em seguida, era sugerido que pedissem aos/às alunos/as para analisar as características referidas, questionando-os/as sobre se as caraterísticas atribuídas a raparigas e a rapazes eram as mesmas, à exceção daquelas relacionadas com a função reprodutora. Em seguida, pediam para clarificarem os conceitos de sexo e géneros e a noção do socialmente construído e da sua mutabilidade, através do vídeo "BUZZ sexo e género qual a diferença" (https://www.youtube.com/watch?v=bo4lFbce6xE).

Posteriormente, a planificação previa que os/as professores/as explicassem à turma que tinham que reconstruir a vida das duas personagens da novela, Gabriela e Nacib, que tinham observado. Para isso, sugeriram que entregasse a bola a uma das pessoas do grupo, pedissem para dizer algo sobre a vida de Gabriela e, depois passasse a bola para outra pessoa fazer o mesmo e, assim, sucessivamente, até se construir a história de vida de Gabriela com as suas várias etapas, aspirações, condições de vida, sucessos ou frustrações, etc. A proposta era que os/as professores/as repetissem o procedimento para a história do Nacib. A sugestão era que um/uma observador/a fosse anotando os aspetos mais importantes das duas histórias, para as discutir mais tarde. Por último, as histórias deveriam ser resumidas, debater-se as suas diferenças e analisar-se os papéis sociais de género atribuídos a uma e a outro, com questões do seguinte tipo:

> Há, ou não, uma correspondência entre a história de vida de Nacib/ Gabriela e os papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres/homens? Porquê?; Podemos dizer que a sociedade ajuda a construir o género? Porquê?; Há alguma ligação entre o género e os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens? Porquê? (Aragão et al., 2015, 15).

O/A professor/a devia também questionar se tendia, ou não, a haver uma maior correspondência entre a história de vida de Nacib/Gabriela e os papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres/homens. Com esta discussão sugeria-se que refletissem com os/as alunos/as sobre a construção social do género e a sua ligação com os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens. A jeito de conclusão, os/as

alunos/as deveriam visualizar o Vídeo "Era uma vez uma Maria" (https://www.youtube.com/watch?v=mtQvIgWyjqA), "A Minha vida de João" (https://www.youtube.com/watch?v=C16E6u45p90) e "Judith Butler – seu comportamento cria o seu género" (https://www.youtube.com/watch?v=9MlqEoCFtPM), e, no fim de cada um deles, fazer uma síntese sobre o que tinham aprendido.

Para dar continuidade ao tema, os/as professores/as deveriam escrever no topo de uma folha de papel flipchart "Comporta-te como um homem" e pedir aos rapazes e posteriormente às raparigas para responderem espontaneamente às seguintes questões: "O que significa comportar-se como um homem?; Que palavras ou que expectativas te vêm à cabeça?". As ideias das/os participantes deveriam ser escritas no quadro, depois fazer-se um círculo à volta das respostas e informar-se os/as alunos/as que lhe iriam chamar o estereótipo 'comporta-te como um homem'. Sugeria-se que os/as professores/as explicassem que dentro dessa caixa encontrava-se uma lista de atitudes e comportamentos que os rapazes durante o processo de socialização tendem a aprender e, posteriormente, a adoptar, por isso, essa lista de atitudes e comportamentos são papéis sociais de género e são aprendidos. De seguida, deveriam escrever "sê uma senhora" no topo de um papel flipchart e registarem as respostas das/os alunos/as. Da mesma forma, deveria perguntar-se às raparigas, solicitando respostas espontâneas, e depois aos rapazes: "O que espera Nacib de Gabriela quando diz "comportar-se como uma senhora"?; Em que palavras ou em que expectativas Nacib pensa?". A seguir, era proposto fazer o registo da mesma forma que anteriormente e escrever-se: "sê uma senhora", explicando que dentro desse circulo estavam as limitações que são igualmente restritivas para as mulheres, que também aprendem a comportar-se de acordo com as expectativas muito específicas associadas ao "ser-se feminina" ou mulher na nossa sociedade. Em seguida, deveriam explicar que a forma como nos comportamos em consonância com os estereótipos de género, se designa habitualmente por "papéis de género".

Posteriormente, pretendia-se que os/as professores/as fizessem uma reflexão em plenário, partindo-se das seguintes questões:

> Em 1920 era como se viu na telenovela. E hoje?; Onde aprendemos os papéis de género?; Através de que "canais", estruturas, agentes de socialização? Como? (Incentivar a discussão); Que pessoas influenciam a nossa aprendizagem dos papéis de género?; Em que outros sítios, na sociedade, encontramos estas mensagens? (Quando forem referidos programas de entretenimento, publicidade, media, manuais escolares ou livros infantis, pedir exemplos e fazer-se uma listagem deles. Quando não forem referidos, perguntar se consideram que estes meios influenciam as nossas representações e aprendizagens). (Aragão et al., 2015, 15-16).

No flipchart, deveriam registar as respostas num dos lados da caixa e perguntar aos/às alunos/as se era possível desenhar setas, de modo a que se percebesse como estas influências estão ligadas e consolidam a caixa dos estereótipos. A propósito do

reforço/consolidação dos estereótipos, deveriam informar os/as participantes que podiam usar a sua própria linguagem, para responderem às questões seguintes:

> Que nomes "ofensivos" se chamam aos rapazes quando eles não se "encaixam" (na caixa dos estereótipos)?; Que nomes se chamam às raparigas quando elas "pisam fora" da caixa dos estereótipos?"(Aragão et al., 2015, 16).

Também deveriam escrever os termos no fundo da respetiva "caixa" e perguntar se era possível desenhar setas de modo a que se percebesse como estas influências estão ligadas e consolidam a caixa dos estereótipos. Por fim, deveriam fazer uma reflexão:

> Como é que estes nomes, etiquetas, rótulos consolidam a caixa dos estereótipos?; Como se sentem quando lhes chamam estes nomes?

Recomendava-se que referissem que estes nomes são utilizados de forma a magoar emocionalmente e perturbar psicologicamente, por isso, muitas vezes, a reação é voltar a corresponder ao socialmente esperado, à suposta "segurança" que o estereótipo proporciona. Para terminar, sugeria-se que fizessem um conjunto de questões que incluíam características apontadas pelo grupo:

> Quais os sentimentos pessoais das/os participantes relativamente aos estereótipos de género apontados?; No grupo, quantos rapazes nunca choraram (mãos no ar)? Isto significa que os que não puseram a mão no ar são "mariquinhas"? Porquê é que quando um homem assume um comportamento tradicional e estereotipado associado ao "feminino", associam isso à homossexualidade? Porque lhes chamam "gay" ou maricas"? E no caso das mulheres (...)

No fim desta discussão pedia-se que fosse reforçada a noção de que os estereótipos são atribuições culturais e sociais, que não dependem do sexo das pessoas e que, por isso, as pessoas não têm que aceitar os limites impostos pelos estereótipos, podendo devolver a ideia de liberdade e de responsabilização.

6º ano de escolaridade (10-11 anos), personagens: Malvina. Com os/as alunos/as desta idade o grupo docente em formação considerou mais adequado trabalhar a emancipação da mulher e a educação em sexualidade. Partiu do tema "Relações interpessoais e afetivo-emocionais", para propor a exploração de uma apresentação em PowerPoint, sob o tema "Histórias que me contaram" e discutirem as consequências e causas dos preconceitos sociais, nomeadamente relacionados com a discriminação baseada no género e na orientação sexual, com exploração de algumas cenas da personagem Malvina da telenovela Gabriela 2012. Ainda com as cenas de Malvina, com exploração da apresentação em PowerPoint "Eu decido!" foi sugerido trabalhar as competências de resolução de problemas e de tomada de decisão, bem como a história ligada à transformação da sociedade no que concerne à condição feminina.

7º ano de escolaridade (11-12 anos), personagem: Malvina. Com os/as alunos/as no início do 3º ciclo, também decidiram propor trabalhar o tema da emancipação da mulher e educação em sexualidade, embora numa perspetiva de

articulação vertical do currículo (Aragão,2011), com o mesmo tema que já tinha sido desenvolvido no 6º ano de escolaridade. Sugeriam que se partisse, na primeira sessão, do controlo das emoções para as diferenças de género e sexo. Numa ligeira introdução à diversidade entre homens e mulheres como desigualdade de género, propunham que se utilizasse o excerto da personagem Malvina e se explorasse os fundamentos Culturais da Educação em Direitos Humanos na diversidade de Género.

Na segunda sessão, a planificação previa que se abordasse a diversidade entre homens e mulheres como desigualdade: diferenças sexuais - base para divisão sexual do trabalho; com base nas práticas sociais - significados do masculino associado à cultura (produzido, criado); significado do feminino associado à natureza (já determinado pela biologia); práticas e representações sociais: relações de poder assimétricas entre homens e mulheres; submissão (patriarcalismo) - modelo/padrão dominante bem como outras associações vinculadas ao sexo, por exemplo, atribuiu-se a homens - a racionalidade, o pensamento lógico, o cálculo e às mulheres - a afetividade, as emoções, a intuição. Numa terceira sessão, pretendia-se que fosse debatida a violência de género a partir da violência que o coronel Melk exerce sobre Malvina e Marialva para abordar a atualidade.

8º ano de escolaridade (12-13 anos) personagens: Miss Pirangi. A planificação partia do tema "Sociedade alternativa", com exploração de algumas cenas do personagem Miss Pirangi da telenovela Gabriela 2012, para se discutir as consequências e causas dos preconceitos sociais, nomeadamente relacionados com a discriminação baseada no género e na orientação sexual. Na segunda sessão, intitulada "Convivendo com a diversidade sexual na escola", sugeria-se que os alunos e alunas, em pequenos grupos, discutissem o que fariam perante três casos diferentes de não aceitação da diversidade sexual. Posteriormente, deveriam partilhar as conclusões do grupo em turma e identificar os problemas prioritários neste âmbito para os tentar resolver na escola. Na terceira sessão, sob o tema "Diversidade sexual e violência", sugeria-se a exploração de algumas cenas do personagem Miss Pirangi da telenovela Gabriela 2012, para aprofundar as consequências e causas dos preconceitos sociais relacionados com a discriminação baseada na orientação sexual, género e raça/etnia.

9º ano (14-15 anos) personagens: Coronel Jesuíno e Iracema. Neste ano de escolaridade a planificação sugeria que se trabalhassem as temáticas Amor, Intimidade, Comunicação e Comportamento Sexual, tendo como cenário de questionamento a história entre o Coronel Jesuíno e Iracema.

Curso de Educação Formação, personagens: Coronel Jesuíno e Sinhazinha. Neste Curso foi sugerido que se trabalhasse a violência do género, tendo por ponto de partida cenas da personagens Sinhazinha e coronel Jesuíno. Recusar sabendo dizer não e intimidade e relações íntimas, eram os tópicos a trabalhar a partir da exploração das cenas de vida deste casal da novela Gabriela 2012.

Durante a fase de investigação dos/as alunos/as, o grupo de docentes em formação, além da planificação por ano de escolaridade e da motivação dos/as colegas e da gestão da escola, preparou o material didático necessário à implementação dos métodos e técnicas de ensino ativas e centradas nos/as alunos/as (Vilaça, 2008), deu suporte aos/às professores/as que implementaram o projeto, criou uma rede de coparceiros/as que permitiu a realização das ações planificadas pelos/as alunos/as e monitorizou o projeto usando entrevistas informais, elaboração de diários de aula e fazendo a análise de todos os documentos produzidos por professores/as e alunos/as durante o projeto, nomeadamente as atas dos Concelhos de Turma, funcionando como práticos reflexivos que investigam as suas próprias práticas no sentido de as melhorar, tal como aconteceu nos estudos de Vilaça e Mabote (2016). O aperfeiçoamento de técnicas de recolha de dados na observação das práticas e na reflexão sobre elas foi referido pelo grupo em formação, que nomeadamente, divulgou os instrumentos de recolha de dados e a sua fundamentação teórica na escola, através de Newsletters, para contribuir para a formação dos/as colegas, como está ilustrado nos extratos seguintes:

> Vais ter que nos explicar essa metodologia.., apresenta sugestões... isso é interessante e proveitoso. Há que estar atenta(o). A satisfação das expectativas também depende de nós. Vamos trabalhar para que tudo corra bem... (Professor 1)
>
> Tens toda a razão. Sendo verdade o que Zabalza afirma, coloca-se a questão: e... como é que se utiliza o diário num contexto de formação? Há, assim, autores que falam e consideram diários colaborativos. Vamos então "falando" com o diário e connosco próprios a propósito do diário... Vamos continuando a falar, no carro, nos intervalos...tu escreves, está bem? Nós vamos comentando... e vendo como evoluem as dúvidas e que balanço se faz... Prossigamos... (Prof. 2)
>
> Começamos em equipa....avançamos nos diários em equipa também, vamos ver o que isto dá.... O que queres que leia, diários de Zabalza? Fiquei com a ideia que um diário era descritivo, dizer o que os alunos diziam nos seus debates. Lembras-te de cada uma....Mas que está a ser giro está... (Professor 3)

Identificação pelos alunos de problemas relacionados com a sexualidade e visões para o futuro em relação aos problemas que gostavam de ajudar a resolver

Os alunos e alunas, em turma, sugeriram que se deveria atuar para ajudar a resolver os problemas relacionados com o ciberbullying, igualdade de género, violência de género, a falta de compreensão das famílias sobre a sexualidade na adolescência, orientação sexual/ homofobia e gravidez na adolescência. Por exemplo, as visões apresentadas para o futuro pelas turmas que consideraram prioritário combater o ciberbullying, incluíam o desejo de que no futuro ninguém enviasse fotografias íntimas ou espalhasse essas fotografias se as recebesse, e que as famílias apoiassem as vítimas de ciberbullying. Em relação à violência no namoro, desejavam que os rapazes deixassem

de decidir as roupas que as namoradas usam, controlem os seus amigos ou controlem as conversas que tinham ao telemóvel. Observou-se que todas as turmas foram capazes de identificar problemas ou aspetos a melhorar na sua comunidade e de desenvolver visões sobre a sociedade em que desejavam viver no futuro sem esses problemas, com se observou em estudos de educação em sexualidade anteriores (ex., Rodrigues & Vilaça, 2013; Vilaça, & Jensen, 2014; Vilaça, 2014, 2017).

Ações realizadas pelos alunos para ajudarem a resolver os problemas identificados

Quatro turmas, em que os alunos voluntariamente se quiseram envolver em atividades extra-aula para ajudar a resolver alguns dos problemas anteriormente identificados, uma turma de 6º ano, uma de 7º ano e duas turmas do 8º ano, depois de sugerirem várias ações receberam a sugestão de utilizarem o teatro-fórum para agir e promover a mudança em relação aos problemas que quisessem selecionar. A maior parte dos alunos ficou muito motivada com esta possibilidade e decidir aceitar este desafio. Assim, elaboraram, com o/a professor/a responsável pelo projeto na turma, ideias para o guião do Teatro Fórum "Eu Nasci Assim, e Cresci Assim...", que decidiram realizar como uma ação para educar todos os colegas da escola do 6º ao 9º anos de escolaridade. Este teatro visou contribuir para a resolução dos problemas que os/as alunos/as consideraram prioritário resolver na sua escola/ comunidade.

O teatro foi ensaiado extra-aula numa oficina de Teatro. No ensaio final, os/as alunos/as discutiram com os/as professores/as as questões que queriam fazer para avaliar se o Teatro-Fórum resultou nas mudanças desejadas. Uma das cenas construídas pelos/as alunos para o teatro-fórum está descrita no quadro 1.

Cenário: Mesa com computador cadeira, projetar um quarto.... Quarto do adolescente João, de 15 anos.
Casualmente o João descobre que o seu irmão gémeo, Joel, está a ser vítima de bullying sexual, isto é, dá-se conta que no facebook circulam comentários de cunho sexual sobre ele. O foco está em coisas como a aparência do Joel, partes do corpo e a sua provável orientação sexual, tendências Gay. Embora o Joel tenha namorada, estavam a ser passadas fofocas e a ser espalhados boatos de natureza sexual sobre ele. O João chama o irmão e pede explicações. Os dois iniciam uma discussão no quarto. Ouvindo a discussão, a mãe e o pai aparecem e entram na discussão. O pai não aceita o filho e culpa a mãe pela educação que deu ao Joel,agredindo-a.

Cenário: Cozinha
A mãe e o pai vão para a cozinha e ouvem-se gritos da mãe. O pai está a agredir verbalmente e fisicamente a mulher.

Conflito/opressão:
-O Joel é motivo de opressão por parte do pai e do irmão.
-A mãe também é motivo de opressão por parte do pai.
Possibilidade de intervenção do público para substituírem, o João, e o pai (os dois ou um deles) agindo de forma construtiva, com atitude dialogante, sem violência.

Quadro 1. *Cena do teatro-fórum escrita e dramatizada pelos/as alunos/as sobre ciberbullying*

Nesta fase, foi importante proporcionar condições para os/as alunos/as usarem a imaginação e pensarem criativamente para propor uma grande quantidade de ações e de textos para o teatro, relacionados com a possibilidade de atingir algumas das visões que foram anteriormente desenvolvidas (Jensen, 2000; Simovska & Jensen, 2003, 2008; Vilaça & Jensen, 2010). Esta fase de ação dos/as alunos/as na educação dos colegas da escola, tal como foi a opção da maioria, foi planificada, organizada e avaliada pelos/as alunos/as das turmas envolvidas.

No fim do teatro, a dinâmica gerada pelo teatro fórum teve continuidade com uma discussão dinamizada por três especialistas, um Procurador, uma especialista em educação em sexualidade da Universidade do Minho e uma psicóloga, com todos os participantes, para se selecionarem os comportamentos, atitudes ou infraestruturas da comunidade que deveriam ser mudadas para se ajudar a resolver os problemas que emergiram no teatro-fórum. No fim deste teatro, houve a elaboração de um contrato entre todos/as os/as participantes na ação, onde mostraram o seu compromisso com a mudança de comportamentos e atitudes específicos para a resolução dos problemas.

Considerações finais

As principais caraterísticas do trabalho colaborativo docente realizado. Durante o processo de ensino os/as docentes em formação consideraram que a sua formação estava a ser útil no aperfeiçoamento de técnicas de recolha de dados na observação das práticas e na reflexão sobre elas, bem como para a melhoria da prática letiva. Além disso, ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas nas disciplinas específicas de alguns dos/as professores/as envolvidos, onde o impacto das metodologias e estratégias inovadoras se espelhou na dinâmica de sala de aula e nas aprendizagens dos/as alunos/as. As situações de supervisão caracterizaram-se pela riqueza das relações interpessoais, de disponibilidade, afeto, incentivo, delicadeza e de respeito entre colegas, geradores de boas relações de aprendizagem. O contacto com a experiência de supervisão entre pares colocou estes/as docentes perante uma realidade que lhes devolveu um outro olhar acerca das suas práticas. Salienta-se ainda o trabalho colaborativo do qual emergiu uma comunidade de aprendizagem e uma cultura de partilha e construção conjunta de conhecimento.

Impacto do uso da telenovela Gabriela na sua identificação de problemas relacionados com a sexualidade que gostavam de ajudar a resolver

Os/As alunos/as foram ativamente envolvidos na escolha dos problemas e na procura de respostas sobre as razões por que esses problemas eram importantes para eles/elas. Para escreverem as cenas do teatro fórum trabalharam com a dimensão histórica e cultural da comunidade, pois, foram capazes de retratar situações da vida

real atual e de a relacionar com o que acontecia no passado em situações semelhantes, por exemplo, no namoro. Para este grupo de alunos/as, podemos concluir que compreenderam como é que as condições atuais ou um dado desenvolvimento de uma situação é influenciado, isto é, compreenderam quais eram as determinantes que contribuíram, ao longo do tempo, para o desenvolvimento das situações retratadas na atualidade, tal como referia Jensen (2000). Por outras palavras, olharam para os problemas que representaram na escrita das cenas do teatro numa perspectiva histórica, e clarificaram as causas por trás desses problemas.

Ações realizadas pelos alunos para ajudarem a resolver os problemas identificados
Para cada ação proposta, foram discutidos os seus potenciais resultados em relação às mudanças desejadas e as barreiras que poderiam surgir e impedir que a ação resultasse nas mudanças de estilo de vida e/ou condições de vida desejadas. Depois, os/as alunos/as em conjunto com os professores foram capazes de decidir a primeira ação a realizar e de fazer a sua planificação, incluindo a forma como foi avaliada em relação às mudanças desejadas.

Referências

Aragão, E. (coord.) (2015). *Projeto de Educação em Sexualidade, Género e Diversidade Sexual* (não publicado), Universidade do Minho, Braga.

Boal, A. (2005). *Jogos para Atores e Não-Atores*. Rio de Janeiro. A Civilização Brasileira.

Bucci, E. (1997). *Brasil em tempo de TV*. São Paulo: Boitempo.

Carvalho A., Matos C., Minderico C., Almeida C.T. de, Abrantes E., Mota E.A. et al (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Lisboa: Direção-Geral da Educação e Direção-Geral da Saúde.

Costa, C. C. (2013). *Educação, imagem e mídia: Aprender e ensinar com textos* (2ª Edição). São Paulo, SP: Cortez.

Fischer, R. (2002). O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa* 25(1): 151-162.

Koreň, L.de H. D. (2014). *Art for art's sake: an introduction to the use and value of forum theatre*. Lund, Sweden: Trans Europe Halles Resource.

Oliveira, M, M. N. de (2017). *Peça pra falar, palco pra ocupar, encontros entre o MST e o teatro* (Monografia não publicada), Universidade de Brasilia, Brasil.

REDE - Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens; Portugal. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2010), *Kit pedagógico sobre género e juventude: educação não formal para o mainstreaming de género na área da juventude / Rede Portuguesa de Jovens*

para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens. Acedido em: http://tk.redejovensigualdade.org.pt/kitpedagogico_rede.pdf

Rodrigues, C. de J. & Vilaça, T. (2013). Educação em Sexualidade na Educação Moral e Religiosa Católica no 7º ano de escolaridade em Portugal. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8 (3), 561-576.

Silva, A. (2009) *O Teatro Debate Como Factor Protector*: *da estratégia não formal para a prevenção da violência nas escolas*. Acedido: http://wwweses. pt/interaccoes

Vilaça, T. (2008). Development Dynamics of Action Oriented Learning on Health Education. In M. Muñoz; I. Jelínek; Ferreira, F. (Org.). *Proceedings of the IASK International Conference Teaching and Learning 2008* (pp. 7483). Aveiro: IASK.

Vilaça, T. (2011). Supervision and Professional Development in In-Service Teacher Training Regarding Sexuality Education. In G. Mészáros & I. Falus (Eds.), *ATEE 2010 annual conference proceedings* (pp. 181 – 195). Brussels, Belgium: ATEE.

Vilaça, T. (2013). Perspectiva evolutiva das políticas e práticas de educação sexual na comunidade escolar em Portugal. *Doxa - Revista Brasileira de Psicologia e Educação*. Araraquara: UNESP, 12 (1/2), 245-293.

Vilaça, T. (2014). Percepções de professores/as sobre as diferenças de género na educação em sexualidade em escolas portuguesas. *Educação: Teoria e Prática*, 24 (45), 23-39. DOI: 10.18675/1981-8106.vol24.n45.p23-39

Vilaça, T. (2017). A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. *Health Education*, 117(1), 110-126.

Vilaça, T., & Jensen, B.B. (2014). Aplicando a metodologia S – IVAC em escolas para explorar a criatividade dos alunos em resolver problemas de saúde sexual. *Educação: Teoria e Prática*, 24 (45), 216-232.

Vilaça, T., & Mabote, C. (2016). Potencialidades no ensino superior da aprendizagem baseada em projetos orientados para a ação na resolução de problemas de saúde e ambiente. In Vieira, F. et al. (Eds.), *Inovação pedagógica no ensino superior: ideias (e) práticas*. Santo Tirso: De Facto Editores.

WAS - World Association for Sexual health (2014). Declaração dos direitos sexuais. Prague: WAS.

Autores/as

Eugénia Aragão
Professor/a na Escola Básica Monsenhor Elísio de Araújo – Agrupamento de Vila Verde, Braga, Portugal. Membro da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). Email: mariaeugeniaaragao@agpico.edu.pt
Henrique Matos
Professor/a na Escola Básica Monsenhor Elísio de Araújo – Agrupamento de Vila Verde, Braga, Portugal
Teresa Vilaça
Instituto de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Email: tvilaca@ie.uminho.pt

5| A TELENOVELA "GABRIELA CRAVO E CANELA" COMO UM ARTEFACTO CULTURAL EM EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE E GÉNERO NO ENSINO SECUNDÁRIO

Ana Margarida Gonçalves, Fernanda Mendes, & Teresa Vilaça

Introdução

Os *mass media* são dispositivos socializadores que legitimam práticas sociais e valores. Como meios de comunicação de massa são capazes de atingir um grande número de pessoas, devendo, por isso, ser objeto de investigação em várias áreas, nomeadamente na educação em sexualidade e género. O seu alto grau de alcance em curto espaço de tempo, leva à produção de significados através das informações que veiculam e dos seus lócus privilegiados pela lógica de mercado (Bourdieu, 1996). A investigação tem vindo a mostrar o seu potencial na construção de significados e alteração da realidade, e na criação de mecanismos capazes de legitimar políticas ou interesses (Brigeiro & Maksud, 2009). Segundo Fisher (2002) os media participam da constituição dos sujeitos e subjetividades, na medida em que produzem imagens, significações e transmitem saberes que contribuem para a educação das pessoas ensinando-lhes modos de ser e estar na sociedade em que vivem. Medrado (2013), refere vários investigadores que mostram a importância do papel desempenhado pelos meios de comunicação de massa, pelo facto de conferirem "uma visibilidade sem precedentes aos acontecimentos, informações e descobertas, levando a uma reconfiguração das fronteiras entre o espaço público e o privado, reduzindo barreiras espaciais e temporais e permitindo comunicações para além da interação face-a-face" (p.217). As pessoas cada vez mais passaram a viver as suas sexualidades com a ajuda da televisão, da imprensa, do cinema e, mais recentemente, do ciberespaço.

Gonçalves, A.M., Mendes, F., & Vilaça, T. (2017). A telenovela "Gabriela Cravo e Canela" como um artefacto cultural em educação em sexualidade e género no ensino secundário. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 317 – 330). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

É necessário, assim, argumentar que os media exercem influência na formação das crianças e adolescentes em simultâneo com a famílias, instituições religiosas, a sociedade em geral, e a escola. Neste sentido, Moran (2007) afirma que as crianças também são educadas pelos meios de comunicação, principalmente pela televisão. Várias investigações (Al-Sayed e Gunter, 2012; Kunkel et al., 2005) que analisam as representações sexuais na televisão, mostram que os seus programas oferecem uma imagem distorcida da sexualidade. Por exemplo, as consequências das relações sexuais raramente são representadas (Kunkel et al., 2005).

De acordo com Martin e Kazyak (2009) as investigações têm mostrado que os filmes infantis e os programas de televisão retratam a heterossexualidade de uma forma rica e generalizada, embora não apresentem factos explícitos (hetero) sexuais, mas sim uma heterossexualidade implícita nas representações de família, romance, amor e atração, representações mais "inocentes" da (hetero) intimidade. Brown (2002) fez uma revisão de literatura onde mostrou que houve um aumento contínuo do conteúdo sexual nos diversos meios de comunicação de massa e que isso teve influência na sexualidade do adolescente. Fischer (2002) argumenta que a televisão é parte integrante e fundamental de complexos processos de veiculação e de produção de significações e de sentidos, os quais, por sua vez, estão relacionados com os modos de ser das pessoas e as formas como pensam, conhecem o mundo e se relacionam com a vida. Na sua perspetiva, a televisão afirma-se como um lugar especial para educar, promover a "verdadeira" investigação sobre os factos relacionados com as violências, transgressões e crimes de todos os tipos, fazendo justiça pública e ensinando como fazer determinadas atividades quotidianas, nomeadamente como lidar com o corpo e agir em família e em sociedade, entre outros aspetos. Steele (1999) mostrou que havia uma relação entre as informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa sobre amor, sexo e relacionamento e as informações sobre sexualidade aprendidas pelo adolescente em casa e com amigos. Behm-Morawitz e Mastro (2008) mostraram que a televisão desempenha um papel importante na construção e reforço dos estereótipos de género.

Neste contexto, o presente trabalho partilha da discussão desses autores, ao problematizar um artefacto cultural específico, a telenovela Gabriela Cravo e Canela 2012, para promover uma análise crítica sobre as sexualidades e os géneros no âmbito de um projeto de educação em sexualidade e género no ensino secundário, numa turma de 12º ano e outra de 11º ano de uma escola no norte de Portugal.

Em Portugal, o Projeto Educativo de cada Escola deve integrar estratégias de promoção da saúde sexual, tanto no desenvolvimento do currículo, como na organização de atividades de enriquecimento curricular, favorecendo a articulação escola-família, fomentando a participação da comunidade escolar e dinamizando parcerias com entidades externas à escola, nomeadamente com o centro de saúde

da respetiva área (Lei nº 120/99 de 11 de agosto, artigo 2.º, nº 4). O Programa nacional proposto aponta para uma clara prevalência do ensino orientado para a ação, reforçando o papel dos/as alunos/as como "participantes ativos na seleção e resolução dos problemas individuais e/ou coletivos de saúde sexual" (Vilaça, 2017, p.971). Este ensino visa o envolvimento dos/as alunos/as na construção do seu próprio conhecimento e competência para a ação, atribuindo às escolas a responsabilidade de os/as habilitar com o conhecimento e sentido de compromisso necessários para tomarem decisões pessoais significativas e realizarem ações dirigidas para mudar quer os estilos de vida, quer as condições sociais negativas para a saúde sexual (Vilaça, 2014, 2017).

O Referencial de Educação para a Saúde Português (Carvalho, Matos, Minderico, Almeida, Abrantes, Mota et al., 2017), entre outros temas, cria o referencial para o trabalho com o tema Afetos e Educação para a Sexualidade, nos vários anos da escolaridade obrigatória. Este tema está dividido em seis subtemas associados a objetivos gerais, e a descritores que vão adquirindo uma complexidade crescente ao longo da escolaridade obrigatória. No quadro 1 serão apresentados os subtemas, objetivos e descritores deste tema para o ensino secundário (10º a 12º anos).

Quadro 1. *Subtemas, objetivos gerais e descritores do tem Afetos e Educação para a Sexualidade para o ensino secundário*

Subtemas	Objetivos gerais e descritores
Identidade e Género	• Desenvolver a consciência de ser uma pessoa única no que respeita à sexualidade, à identidade, à expressão de género e à orientação sexual ✓ Respeitar e aceitar a diversidade na sexualidade e na orientação sexual. • Desenvolver uma atitude positiva no que respeita à igualdade de género ✓ Analisar criticamente os diferentes papéis socioculturais em função do sexo. ✓ Analisar criticamente os papéis/comportamentos associados às raparigas e aos rapazes quanto ao namoro, às relações sexuais e à prevenção de consequências indesejáveis das mesmas. ✓ Identificar a violência baseada no género. ✓ Agir para a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres.
Relações afetivas	• Reconhecer a importância dos afetos no desenvolvimento individual ✓ Identificar as suas próprias emoções. ✓ Saber comunicar as suas próprias emoções. ✓ Identificar as emoções dos outros. ✓ Respeitar as emoções dos outros. ✓ Compreender que as emoções são expressas de diferentes formas. ✓ Compreender de forma crítica que as relações afetivas e sexuais são influenciadas por determinantes psicológicos, socioculturais e ambientais. • Reconhecer a importância das relações interpessoais ✓ Identificar a importância das relações afetivas nos diferentes contextos de vida (família, escola, amigos, sociedade). ✓ Atuar de modo assertivo nas diversas interações sociais. • Valorizar as relações de cooperação e de interajuda ✓ Organizar e dinamizar atividades do dia-a-dia. ✓ Desenvolver e coordenar as capacidades de comunicação, autocontrolo, assertividade, gestão de conflitos e de trabalho de grupo/equipa.

Quadro 1. *Subtemas, objetivos gerais e descritores do tem Afetos e Educação para a Sexualidade para o ensino secundário (cont.)*

Valores	• Desenvolver valores de respeito, tolerância e partilha ✓ Expressar respeito pelas diferenças individuais e socioculturais. ✓ Demonstrar responsabilidade nas relações afetivas e sexuais.
Desenvolvimento da sexualidade	• Ser capaz de aceitar e integrar as mudanças físicas e emocionais associadas à sexualidade ao longo da vida ✓ Valorizar as mudanças físicas e emocionais ao longo da vida. ✓ Identificar a existência de um corpo sexuado e as formas de identificação com o mesmo. ✓ Valorizar a diversidade dos corpos. ✓ Apreciar criticamente mensagens veiculadas pela comunicação social e os padrões estéticos. ✓ Identificar e desconstruir os mitos existentes sobre a sexualidade. ✓ Desenvolver uma imagem corporal positiva e respeito pelos outros. ✓ Valorizar a sexualidade como componente positiva do desenvolvimento pessoal e das relações interpessoais. ✓ Respeitar as diferentes opções individuais face à sexualidade. ✓ Reconhecer a existência de regras sociais sobre privacidade e intimidade. • Ser responsável para consigo e para com os outros ✓ Valorizar a sexualidade como componente positiva do desenvolvimento pessoal e das relações interpessoais. ✓ Respeitar as diferentes opções individuais face à sexualidade. ✓ Identificar e discutir situações de tomada de decisão no contexto das relações afetivas e da sexualidade. ✓ Demonstrar uma atitude positiva em relação ao prazer e à sexualidade. ✓ Identificar as infeções de transmissão sexual e as formas de prevenção primária e secundária. ✓ Distinguir o funcionamento dos diferentes métodos contracetivos e a sua adequação às diferentes necessidades. ✓ Identificar a importância da utilização correta do preservativo (masculino e feminino) na prevenção de IST e de uma gravidez indesejada. ✓ Integrar a utilização do preservativo nas relações sexuais. ✓ Saber negociar relações sexuais saudáveis e seguras. ✓ Conhecer e saber utilizar os serviços e recursos de saúde sexual disponíveis na comunidade.
Maternidade e Paternidade	• Refletir para o desenvolvimento de um projeto de vida ✓ Identificar a diversidade dos contextos familiares. ✓ Respeitar a diversidade dos contextos familiares. ✓ Perspetivar o planeamento da família tendo em conta as dimensões: pessoais, familiares, sociais e profissionais • Adotar atitudes e comportamentos saudáveis ✓ Analisar as normas culturais relacionadas com a gravidez e a parentalidade. ✓ Distinguir interrupção voluntária da gravidez e interrupção involuntária da gravidez ✓ Reconhecer e avaliar implicações da gravidez precoce e suas consequências ao longo da vida. ✓ Identificar comportamentos com consequências na fertilidade. ✓ Identificar comportamentos com consequências no desenvolvimento do embrião/ feto. ✓ Compreender que os comportamentos adotados pelas figuras parentais têm consequências na saúde e bem-estar físico e emocional das crianças.
Direitos sexuais e reprodutivos	• Reconhecer os direitos sexuais e reprodutivos como componente dos Direitos Humanos ✓ Identificar direitos das famílias e crianças consagrados na legislação, e usufruir desses direitos. ✓ Ser capaz de dizer sim e não, e expressar as suas necessidades e desejos de forma adequada. ✓ Pedir ajuda perante situações de discriminação, preconceito ou violação dos seus direitos. ✓ Conhecer os direitos à informação, proteção e integridade corporal. ✓ Identificar as situações de violação dos direitos sexuais, nomeadamente a violência no namoro, o assédio e abuso sexuais e a Mutilação Genital Feminina. ✓ Ser capaz de denunciar situações de violência e violação dos direitos. ✓ Identificar o direito a maternidade e paternidade livres, conscientes e responsáveis. ✓ Conhecer a situação dos direitos sexuais e reprodutivos em Portugal e no Mundo. ✓ Conhecer os serviços e recursos, em matéria de saúde sexual e reprodutiva, disponíveis na comunidade.

(Fonte: Carvalho et al., 2017)

O Referencial de Educação para a Saúde não defende nenhuma abordagem pedagógica preferencial em função da investigação na área. No entanto, a investigação tem mostrado que o ensino orientado para a aprendizagem interdisciplinar baseada em investigação contribui para o desenvolvimento da competência para a ação do aluno (Vilaça, no prelo), isto é, para a sua habilidade para agir reflexivamente, individual e coletivamente, para provocar mudanças positivas nos estilos de vida e/ou condições de vida que levem à saúde sexual (Vilaça, 2016). De acordo com Vilaça (no prelo), a discussão como um método pedagógico, tem mostrado ser eficaz na condução da aprendizagem dos alunos baseada em investigação. Na sua perspetiva, este método caracteriza-se pela troca de opiniões e ideias sobre um problema entre os membros participantes, podendo o debate ser orientado em torno de questões propostas ou aberto/ livre, não sujeito a um esquema previamente acordado. Independentemente da/s técnica/s de discussão utilizadas, o professor ou um aluno deverá ser o moderador ou líder da discussão e os alunos assumem um papel ativo na construção da aprendizagem resultante, na medida em que a aprendizagem de cada aluno é influenciada pelo comportamento dos outros. Neste contexto, é importante refletir sobre o nível cognitivo das questões, pois só as questões de elevado nível cognitivo contribuem para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas (Vilaça, & Morgado, 2013) e, consequentemente, para o desenvolvimento da capacidade dos alunos para agirem sobre as causas dos problemas reais, controlando os determinantes da sua saúde e/ou da saúde da comunidade.

Neste contexto, este estudo visa: i) identificar os objetivos considerados prioritários pelos/as professores/as em formação para a educação sexual e género; ii) caraterizar o trabalho docente na metodologia de ensino selecionada pelos/as professores/as em formação para a educação sexual e género; iii) averiguar como avaliam os professores em formação a metodologia seguida no projeto de educação sexual e género; iv) averiguar os problemas identificados pelos/as alunos/as em cenas da telenovela; v) caraterizar as percepções dos alunos/as sobre os direitos sexuais como direitos humanos.

Metodologia

Participantes

Neste estudo participaram uma turma do 12º ano e outra do 11º ano de escolaridade, das quatro que participaram no projeto.

Caraterização da formação

Durante a formação contínua de professores/as, o grupo docente da escola elaborou uma planificação de duas aulas (180 minutos) cuja metodologia se centrou na

visualização e análise crítica de excertos da telenovela "Gabriela Cravo e Canela 2012" relacionados com as personagens "Nacib e Gabriela"; "Jesuíno e Sinhazinha" e "Malvina", através de uma discussão orientada, em pequenos grupos, de questões elaboradas pelos/as docentes sobre esses excertos.

Com a história das personagens "Nacib e Gabriela", Jorge Amado retrata a visão de uma sociedade de domínio masculino, onde as mulheres são subalternas, sem desejo sexual e planos de vida, exceto o de fazer um bom casamento, "servir" o marido, ter filhos e ser boas donas de casa. A sociedade retratada distingue mulheres "para casar" de mulheres para "diversão". A história retrata uma jovem do nordeste brasileiro, Gabriela, que por causa da seca nordestina decide ir para a cidade mais próspera da região, Ilhéus, na Bahia, com o seu tio Silva, para ser cozinheira ou doméstica. Quando chegam a Ilhéus, Gabriela, com os colegas de viagem, arriscam a sorte no antigo mercado de escravos da cidade, onde um homem da Síria, Nacib, caminha à procura de uma exímia cozinheira para o seu bar, Vesúvio. Gabriela é contratada na hora e, quando chega à cidade sente-se no paraíso, porque no nordeste teve fome, sede e falta de lugar para dormir, o que não acontece em Ilhéus. Entre o árabe Nacib e a sertaneja Gabriela nasce um grande amor, que Nacib tenta viver de acordo com as regras da sociedade de Ilhéus, que está no período áureo do cacau na região, sofrendo as alterações sociais profundas que ocorreram na Bahia na década de 1920. O passado difícil faz de Gabriela uma mulher forte e decidida, livre e com um entendimento da vivência da sensualidade, do amor e do sexo muito livre. Acreditava na separação entre amor e sexo e defendia que poderia amar uma pessoa e ter sexo com outra sem problema nenhum. Em nenhum momento da trama Gabriela perdeu a alegria dos prazeres mais simples, como andar descalça, dançar, cozinhar, arrumar a casa ou brincar com as crianças.

Nacib apaixona-se rapidamente pela liberdade, beleza e sensualidade de Gabriela e envolve-se amorosamente com ela. Ele percebe o fascínio que ela desperta em todos aqueles que se aproximam dela, e na maneira natural com que ela vive a sua vida sexual, sem qualquer forma de condicionamento social, desvalorizando o casamento, porque considera que ele não é importante num relacionamento amoroso. Nacib sente ciúmes e convence Gabriela a casar-se com ele para conquistar o respeito da sociedade. Durante a novela, Nacib anula o casamento e a novela termina com Nacib e Gabriela juntos como amantes.

Com as personagens "Jesuíno e Sinhazinha", Jorge Amado mostra que na sociedade de 1920 o sexo era exclusivamente para a satisfação do marido, e para ter herdeiros para as fazendas. As relações sexuais não envolviam necessariamente qualquer demonstração de carinho, como era evidente quando Jesuíno ordenava à esposa: "Vá pro quarto se aprontar que vou lhe usar hoje." Era permitido ao marido estuprar a esposa, mas se ela fosse estuprada por terceiros, o crime era considerado uma desonra/ vergonha, para a família e para a vítima, não para o estuprador.

Sinhazinha era casada com o coronel Jesuíno, um homem rude ao extremo. O casal não tinha filhos e Jesuíno culpava a esposa por isso. Sinhazinha procurava consolo na religião e dedicava-se às obras da igreja. Jesuíno viajava frequentemente por causa de negócios relacionados com as fazendas de cacau. A trama alterou-se quando o Dr. Osmundo, dentista recém formado, realizou um tratamento dentário em Sinhazinha. Osmundo e Sinhazinha apaixonaram-se e iniciaram um relacionamento que feria os padrões morais da época. Dona Dorotéia, tida como a guardiã da moral e dos costumes, descobriu o relacionamento do casal e contou a Jesuíno o que estava a acontecer. Jesuíno, com o orgulho ferido surpreendeu o casal em cena íntima matando ambos. Contudo, no final da novela, Jesuíno foi condenado pelo tribunal, sinalizando uma evolução das conquistas nos direitos civis.

A personagem **"**Malvina", filha única de um coronel do cacau, coronel Melk Tavares, retrata uma jovem com espírito independente que adora ler os livros proibidos e quer ter uma vida diferente da sua mãe, Marialva. Malvina era incompreendida pela família pelo seu hábito de questionar os velhos costumes, e por acreditar que poderia ter uma carreira profissional promissora. Esta luta de Malvina para conquistar os seus projetos, também era intolerável para a maior parte das pessoas da sua comunidade conservadora, que a criticavam. Malvina sabia que de acordo com a sociedade só era adequada uma educação voltada para os afazeres domésticos e o casamento e, por isso, gostava de casar, mas por amor, não como a sua mãe e avó que se casaram por obrigação. Neste contexto, apesar de muitas mulheres verem o casamento como um caminho seguro para conseguir um bom status social, Malvina não pensava na necessidade de um homem na sua vida para alcançar os seus objetivos, ser instruída, qualificada e socialmente autónoma. Josué, poeta e professor do colégio está apaixonado por Malvina, mas é por um engenheiro vindo da capital, o Rômulo, que Malvina se apaixona. Malvina acaba por ter relações sexuais com ele, descobre que ele é casado e Rômulo volta para Salvador. Diante das pressões de seu pai para se casar com o homem que ele escolheu, ela foge da casa, vai até a estação de comboio da cidade para ir para a cidade de Salvador e encontra o professor Josué. Ambos entram no comboio, sentam-se lado a lado e sorriem um para o outro.

Recolha e tratamento de dados

Os dados para este trabalho foram recolhidos através das respostas dos/as alunos/as em grupo a um guião de discussão dos excertos e pelos dados recolhidos na sua interação em turma ao partilhar as conclusões dos grupos, registados em diários de aula pelas docentes/investigadoras.

Os dados qualitativos recolhidos foram categorizados de acordo com Bardin (1997), num um sistema de categorias emergentes. Primeiramente, os documentos produzidos pelos alunos foram analisados e, posteriormente, o mesmo aconteceu com os diários de aula. Duas investigadoras realizaram essa categorização de forma independente. Quando a categorização foi diferente, as investigadoras discutiram as suas interpretações e, se não chegaram a um consenso, essas informações foram classificadas como ambíguas. As categorias apresentadas serão ilustradas com excertos dos dados recolhidos.

Apresentação e discussão dos resultados

Objetivos considerados prioritários para a educação em sexualidade e género

No projeto educativo elaborado pelo grupo de docentes em formação (Gonçalves, Mendes, Rajão, & Lima, 2015), foram analisadas as caraterísticas das turmas em causa e identificados os problemas das mesmas, que conduziram à definição das principais finalidades do Projeto, focadas no desenvolvimento de competências de problematização e de assertividade, bem como na promoção da melhoria das relações afetivo-sexuais dos alunos, como se pode ver a seguir:

> 1. Problematizar a relação entre género, sexualidade e poder, com vista a promover a equidade de género;
> 2. Melhorar as relações afetivo-sexuais dos alunos;
> 3. Desenvolver competências para recusar comportamentos não desejados ou que violem a dignidade e os direitos pessoais. (Gonçalves et al., 2015, p. 3)

Tendo em atenção essas finalidades, o grupo de docentes considerou mais adequado definir objetivos a nível das atitudes e valores, competências pessoais e sociais e conhecimento e compreensão, como se encontra descriminado no quadro 2.

Os objetivos que se procuraram alcançar com este projeto, estão de acordo com o Referencial de Educação para a Saúde Português (Carvalho et al., 2017) e com o International Technical Guidance on Sexuality Education (UNESCO, 2009 a; 2009b). O cuidado em distinguir os objetivos que se pretendiam atingir nas três dimensões do desenvolvimento humano, conhecimentos, atitudes e valores, e competências, ajudou a decidir a metodologia a adoptar.

Quadro 2. *Objetivos do projeto de educação em sexualidade e género*

Atitudes e valores	Competências pessoais e sociais	Conhecimento e compreensão
• Desenvolver uma atitude positiva do corpo sexuado, do prazer e afetividade • Recusar expressões da sexualidade que envolvam violência ou coação • Respeitas a diversidade sexual • Demonstrar respeito pelas pessoas com diferentes valores sexuais • Afirmar a sua própria identidade de género e respeitar a identidade de género dos outros • Assumir uma atitude pró-ativa de promoção de sexualidades saudáveis	• Desenvolver o pensamento crítico como parte da tomada de decisão • Desenvolver o respeito pelo outro e pela diferença nas relações interpessoais • Desenvolver a responsabilização pelas consequências dos seus atos • Desenvolver habilidades para criar relações recíprocas e satisfatórias • Desenvolver competências de comunicação e assertividade • Desenvolver uma apreciação das consequências das escolhas feitas • Aprender a fazer escolhas baseadas na compreensão das diferenças e com ausência de preconceitos	• Analisar criticamente o papel da mulher na sociedade e no casamento • Problematizar o papel do casamento (sacramento, oficialização de uma relação, obrigação social, expressão máxima do amor, ...) • Refletir sobre os papéis de género • (Re)conhecer os direitos sexuais e analisá-los criticamente

Fonte: Gonçalves et al., 2015, p. 4

Trabalho docente na metodologia de ensino selecionada para a educação em sexualidade e género

O facto de só ser possível dedicar duas sessões ao desenvolvimento deste projeto, trouxe também algumas limitações em termos de desenvolvimento nos/as alunos da sua competência para a ação, pois, pela experiência em projetos educativos anteriores, em que foi aplicada a metodologia IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança), ou seja, a aprendizagem baseada em projetos de resolução de problemas reais (Vilaça, 2017), as investigadoras estão convictas que a competência para a ação apenas poderá desenvolver-se num projeto de continuidade e, não apenas numa investigação crítica sobre o tema, como aconteceu neste projeto.

No presente projeto, com vista a alcançar os objetivos já referidos, elaborou-se uma planificação de dois blocos de aulas cuja metodologia se centra na visualização e análise crítica de excertos da telenovela "Gabriela". Os temas em foco no projeto foram: violência nas relações sexuais e interpessoais; afetividade e sexualidade; preconceitos e estereótipos; papéis de género; equidade de género; fidelidade nas relações amorosas.

Tratou-se de uma planificação geral para as quatro turmas participantes (uma turma de 10º ano, uma turma de 11º ano e duas turmas de 12º ano), que foi necessariamente ajustado à idiossincrasia de cada turma envolvida no Projeto, pelo que cada professor pode optar por preterir, acrescentar ou modificar algumas das estratégias elencadas, bem como os materiais apresentados, que consistiam em excertos da trama dos personagens da telenovela Gabriela Cravo e Canela 2012, já descritos na caraterização da formação.

Nas duas turmas que fizeram parte deste estudo, primeiro foi selecionada e unida uma sequência de excertos da trama de Nacib e Gabriela, que permitiu visualizar as principais problemáticas associadas à vida deste casal e compreender a sua história de vida. Em seguida, houve uma discussão orientada em pequenos grupos, tendo a discussão sido desencadeada pelas seguintes questões orientadoras:

> 1. Indique os principais aspetos, identificados no excerto, relacionados com a igualdade de oportunidades entre géneros.
> 2. Reflita sobre:
> 2.1 – Relação entre o sexo do indivíduo e o seu papel social.
> 2.2 – Obrigação social do casamento. (Gonçalves et al., 2015, p. 7)

Depois, o porta-voz de cada grupo apresentou as conclusões do grupo em turma e fez-se um debate final sistematizando os principais conhecimentos aprendidos.

Na segunda parte da aula, seguiu-se a mesma metodologia mas os personagens selecionados foram Jesuíno e Sinhazinha. Neste caso, as questões orientadoras colocadas focaram-se na violência e género, como se pode ver em seguida:

> 1. Identifique, no excerto, as características, estereotipadas, de género.
> 2. Reflita sobre:
> 2.1 – Características da vida conjugal.
> 2.2 – Subalternidade feminina e poder masculino. (Gonçalves et al., 2015, p. 7)

No segundo bloco de 90 minutos, primeiro distribuíram-se aos grupos os direitos sexuais em suporte de papel (WAS, 2014), e explicou-se que o que se pretendia era que analisassem a vida da personagem Malvina usando como referencial de análise esses direitos. Após a visualização desse excerto, seguiu-se uma discussão orientada em pequenos grupos focadas nas relações de poder e género e na violação dos direitos sexuais como direitos humanos, como se pode ver nas questões seguintes que foram distribuídas aos alunos:

> 1. Reflita sobre:
> 1.1 – Subalternidade feminina e poder masculino.
> 1.2 – Relações extraconjugais.
> 2. Considera que, de alguma forma, este excerto remete para a libertação da mulher? Explique.

> 3. Caracterize as seguintes personagens: Professor Josué, Malvina, Coronel Melk e Marialva.
> 4. Nos excertos que visualizou encontramos muitos elementos que negligenciam os direitos sexuais como direitos humanos. Analisando o documento fornecido, "Direitos Sexuais", discuta quais são, na vossa opinião, os direitos negados e postos em causa nos referidos excertos. (Gonçalves et al., 2015, p. 8)

De igual forma, após a apresentação das conclusões de cada grupo à turma foi feito um debate final sobre as aprendizagens realizadas.

No final das duas sessões, as duas docentes que aplicaram o projeto da mesma forma analisaram as potencialidades e constrangimentos da metodologia utilizada e as aprendizagens realizadas, nomeadamente os problemas identificados pelos/as alunos, que serão posteriormente apresentados.

Observou-se que os/as quatro docentes da mesma escola foram capazes de trabalhar colaborativamente para elaborar este projeto educativo, dentro das limitações impostas pelo currículo da escola, e selecionar uma telenovela como um dispositivo cultural com potencialidades para promover a educação em sexualidade e género. Também se observou que todos/as os/as docentes partilharam os resultados das suas práticas e refletiram criticamente sobre eles, apontando as potencialidades e constrangimentos encontrados, bem como formas alternativas de aplicar o mesmo dispositivo cultural e melhorar as suas práticas, como veremos em seguida.

Percepções sobre as potencialidades e constrangimentos da metodologia seguida no projeto de educação em sexualidade e género

As duas primeiras autoras, implementadoras do projeto nas turmas deste estudo, consideraram que o método de discussão orientada em pequenos grupos para analisar excertos de telenovela, tendo em atenção o constrangimento do tempo disponível para o projeto de educação em sexualidade e género, foi uma metodologia muito adequada para desenvolver a capacidade dos/as alunos/as para identificar problemas relacionados com as relações de poder e género, nomeadamente, violência doméstica, bem como as formas através das quais a sociedade regula a sexualidade humana. Simultaneamente, com o desenvolvimento da capacidade para identificar problemas, foi desenvolvido o seu pensamento crítico, isto é, a sua capacidade para analisar os problemas identificados de forma distante e racional, baseado no conhecimento científico, e não nas crenças pessoais ou modo de pensar baseado no senso comum.

O principal constrangimento sentido foi nas limitações do recorte das vidas dos personagens selecionados. Uma das professoras referiu a este propósito:

> [O excerto do Nacib e Gabriela] não permite aprender todas as questões... com esse tempo para discutir e apenas essas cenas, os alunos não dão conta de responder às perguntas do guião que são muito mais complexas e profundas... (Diário de aula)

No entanto, alguns recortes da telenovela foram bem selecionados para atingir os objetivos que se pretendia. A propósito da sequencia de excertos relacionados com as personagens Jesuíno e Sinhazinha, uma das docentes escreveu no seu diário de aula:

> Aqui avaliamos que o recorte das cenas ficou mais inteligível para os objetivos, para as questões abordadas sobre a vida conjugal, a violência e a dominação masculina. (Diário de aula)

Outro constrangimento foi que algumas questões do guião não foram explícitas para todos/as os/as alunos/as. Por exemplo, ao analisar o excerto da telenovela acima referido, na questão "Indique os principais aspetos, identificados no excerto, relacionados com a igualdade de oportunidades entre géneros", uma das professoras registou no seu diário de aula:

> nesta questão em específico, uma menina que estava a minha frente, disse: "Não consegui perceber quais são estes aspectos relacionados com a igualdade"... então, o que o grupo conseguiu descrever eram as diferenças sociais de classe. (Diário de Aula)

Globalmente, as duas docentes consideraram que a metodologia seguida teve efeitos positivos a nível das competências anteriormente referidas e do aumento do conhecimento científico da maior parte dos alunos sobre as consequências e causas da violência nas relações sexuais e interpessoais, dos preconceitos e estereótipos e da falta de equidade de género. Também consideraram que a maior parte aumentou a sua consciência sobre a relação, ou não, entre afetividade e sexo e a importância da afetividade em várias expressões da sexualidade humana. Também foi apontado como um resultado positivo para a maior parte dos alunos a sua capacidade para a identificação de papéis de género em 1920 e na atualidade e a desconstrução dos estereótipos de género.

Problemas identificados pelos/as alunos/as em cenas da telenovela

Relações de poder. Na relação de Nacib e Gabriela, a maior parte dos alunos/as identificou várias situações de desigualdade social e foi apontada a relação de dependência da mulher, o casamento como forma de controle da sexualidade e como uma obrigação socialmente imposta para se ter o estatuto social. O confronto entre o desejo de casamento de Nacib para respeitar as regras sociais e controlar a Gabriela e as reflexões da Gabriela sobre as regras sociais impostas às mulheres e aos homens foram muito valorizadas pelos/as alunos, não só pela inversão do estereótipo de género dominante, mas pelo estímulo à reflexão crítica sobre o casamento. O ciúme de Nacib foi percepcionado por todos/as como um problema grave nas relações amorosas. Neste contexto, vários/as alunos/as referiram várias situações atuais do poder das regras sociais no controlo da sexualidade.

Percepções dos alunos/as sobre os direitos sexuais como direitos humanos. Sobre a relação entre Jesuíno e Sinhazinha, todos/as identificaram como um problema grave a violência doméstica e a dominação masculina e ficaram indignados com as expressões usadas pelo Jesuíno, nomeadamente "hoje eu vou lhe usar". Esta dominação masculina foi também percepcionada no excerto da Malvina, tendo também neste excerto vários/as alunos/as manifestado a sua discordância em relação à personagem Dorotéia e aos seus jargões muito inusitados. Todos/as consideraram que este excerto remetia para a libertação da mulher e para a imposição dos direitos sexuais da mulher como direitos humanos. Vários dos problemas identificados foram relacionados por alguns alunos/as com os direitos humanos, nomeadamente: o direito à igualdade e à não discriminação; o direito a uma vida livre de maus tratos e a todas as formas de violência e coerção; o direito à liberdade de pensamento, expressão e opinião; e o direito a participar na vida pública e política.

Conclusões e implicações

O uso de telenovelas como um dispositivo pedagógico mostrou-se eficaz na motivação dos alunos e alunas para identificar problemas relacionados com a sexualidade e discuti-los de forma crítica, como ponto de partida para agir no sentido de os eliminar. Mais concretamente, com os excertos selecionados da telenovela "Gabriela" foram identificados vários problemas sobre os quais os/as alunos/as gostavam de agir para contribuir para a sua eliminação, nomeadamente: a subalternidade da mulher e o poder do homem; a violência conjugal; os estereótipos de género e a falta de defesa dos direitos sexuais como direitos humanos.

Os resultados deste estudo mostram a necessidade de incluir na formação de professores o uso dos *mass media* como dispositivos pedagógicos que ajudam a desenvolver o pensamento crítico e reflexividade dos alunos. Além disso, enfatiza a eficácia dos métodos de discussão na exploração pedagógica destes dispositivos e a importância de incluir na formação de professores uma reflexão sobre o tipo de questões que costumam formular.

Referências

Al-Sayed, Ra.& Gunter, B. (2012). How much sex is there in soap operas on British TV? *Communications*, 37, 329-344

Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo. Lisboa:* Edições 70.

Behm-Morawitz, E. & and Mastro, D.E. (2008). Mean girls? the influence of gender portrayals in teen movies on emerging adults' gender-based attitudes and beliefs. *J & MC Quarterly*, 85(1), 131-146.

Bourdieu, P. (1996). Sobre a Televisão. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Brigeiro, M., & Maksud, I. (2009). A aparição do Viagra na cena pública brasileira: corpo, gênero e sexualidade na mídia. *Revista Estudos Feministas*, 17(1),71-88.

Brown, J.D. (2002). Mass media influences on sexuality. *The Journal of Sex Research*, 39(1), 42-45.
Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C.T., Abrantes, E., Mota, E.A. et al. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Lisboa: Ministério Educação.
Fisher, R.M.B. (2002). O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 151-162.
Gonçalves, A.M., Mendes, F., Rajão, M., & Lima, J. (2015). *Projeto de Educação em Sexualidade* (não publicado). Braga: UMinho.
Kunkel, D., Eyal, K., Finnerty, K., Biely, E., & Donnerstein, E. (2005). *Sex on TV 4*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
Martin, K.A., & Kazyak, E. (2009. Hetero-romantic love and heterosexiness in children's G-Rated films. Gender & Society, 23 (3), 315-336.
Medrado, B. (2013). Textos em cena: a mídia como prática discursiva. Em M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 215-241). São Paulo: Cortez.
Moran, J. (2007). Desafios na Comunicação Pessoal (3ª Ed.). São Paulo: Paulinas.
Steele, J. R. (1999). Teenage sexuality and media practice: factoring in the influences of family, friends and school. *Journal of Sex Research*, *36*(4), 331-341.
UNESCO (2009a).International technical guidance on sexuality education.Rationale for sexuality education (Vol. I). Paris: UNESCO.
UNESCO (2009b).International technical guidance on sexuality education.Topics and learning objectives (Vol. II).Paris: UNESCO.
Vilaça, T. (2014). Percepções de professores/as sobre as diferenças de género na educação em sexualidade em escolas portuguesas. *Educação: Teoria e Prática*, 24 (45), 23-39.
Vilaça, T. (2017). A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. Health Education, 117(1), 110-126.
Vilaça, T. (2016). InterAção no núcleo da promoção de sexualidades saudáveis: competência para a ação e uso das tecnologias de informação e comunicação na escola. *Revista Linhas*, 17(34), 28-57.
Vilaça, T. (no prelo). Metodologias de ensino na educação em sexualidade. *Educação: Teoria e Prática*.
Vilaça, T. & Morgado, S. (2013). Aprendizagem baseada na resolução de problemas e materiais didáticos. In L. Leite, A. S., Afonso, L. Dourado, S. Morgado, & T. Vilaça, *Atas do Encontro sobre Educação em Ciências através da ABRP* (pp.112-128).Braga: CIED-UMinho.
WAS - World Association for Sexual health (2014). *Declaração dos direitos sexuais*. Prague: WAS.

Agradecimento
Liza Andrade, & Sónia Melo, *Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianopolis, Brasil*

Autores/as

Ana Margarida Gonçalves
Agrupamento de Escolas Carlos Amarante, Braga, Portugal. Email: mail.anamar@sapo.pt

Fernanda Mendes
Agrupamento de Escolas Carlos Amarante, Braga, Portugal. Email: mendesmfernanda@gmail.com

Teresa Vilaça
Instituto de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Coordenadora da Rede de Educação e Investigação: Sexualidade, Saúde e Sustentabilidade (REISSS). Email: tvilaca@ie.uminho.pt

SECÇÃO 4

INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, A AGENDA 2030 E A EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE

1| UM ESTUDO SOBRE MULHERES PESQUISADORAS NO CONTINENTE ANTÁRTICO

Maria Rozana Rodrigues de Almeida & Paula Regina Costa Ribeiro

Introdução

O presente artigo tem como foco a inserção e a participação de duas pesquisadoras, coordenadoras de projetos no Continente Antártico e de uma aluna de pós-graduação, em nível de doutoramento, a partir das narrativas dessas mulheres-cientistas, buscando tornar visíveis as experiências dessas pesquisadoras, problematizando alguns discursos e práticas sociais implicados na constituição de ser mulher. Na análise chamamos a atenção para a naturalização de alguns discursos, bem como para as relações de poder e hierarquia estabelecidas.

Hoje em dia podemos perceber as mulheres como tendo uma maior participação no mundo científico, sendo reconhecidas e apontadas como responsáveis pelo aumento da produtividade académica em diversas áreas. Porém, apesar desse consenso, é também perceptível uma separação do que se denomina "ciência masculina" e "ciência feminina". Os/as autores/as da crítica feminista à ciência têm questionado porque razão até hoje a presença das mulheres tem merecido pouca atenção nos estudos sociais da ciência. A invisibilidade das mulheres na ciência diz respeito à predominância de uma visão que continua sustentando a objetividade, a neutralidade e a racionalidade da ciência. Neste cenário, a proposta de investigação desenvolvida no presente capítulo tem como foco a inserção e a participação de duas pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, coordenadoras de projetos no Continente Antártico e de uma aluna de pós-graduação, em nível de doutoramento, visando problematizar alguns discursos e práticas sociais implicados na constituição de ser mulher. A proposta do presente capítulo justifica-se, a partir do

Almeida, M.R.R. de & Ribeiro, P.R.C. (2017). Um estudo sobre mulheres pesquisadoras no Continente Antártico. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 333 – 344). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

papel relevante que a Universidade Federal do Rio Grande – FURG tem na sua vocação, os ecossistemas costeiros e oceânicos, o que a coloca como uma das principais Universidades, pioneira nas ciências do mar, tendo criado o primeiro curso de Oceanologia do País. Esse pioneirismo credenciou a Universidade a sediar a Estação de Apoio Antártico - ESANTAR, a qual fornece logística aos voos para a Antártica, no contexto do Programa Antártico Brasileiro – PROANTAR.

Um pouco sobre a participação brasileira na antártica...

Em 1961, entrou em vigor o Tratado da Antártica, criado em 1959, por 12 países, de que o Brasil não fazia parte. O Brasil aderiu ao Tratado, em 16 de maio de 1975, por meio do Decreto Legislativo nº 56, de 29 de junho de 1975 e promulgado pelo Decreto nº 75.963, de 11 de julho, publicado no Diário Oficial da União de 14 de julho. Foi com a criação da Comissão Interministerial para Recursos do Mar – CIRM, da Marinha do Brasil, em 12 de setembro de 1974, que o Brasil começou os seus primeiros passos para a realização das expedições oficiais à região polar Sul da Terra, bem como para a viabilização da instalação da sua base, a Comandante Ferraz. A primeira expedição brasileira à Antártica aconteceu no verão de 1982-83, com a participação de vários ministérios, universidades e instituto de pesquisas.

O Programa Antártico Brasileiro, desde então, tem vindo a realizar expedições todos os anos. As pesquisas são feitas nas áreas de Ciências do Mar, da Vida, da Terra, da Atmosfera e Geofísica da Terra Sólida, além de programas de logística e treinamento. A Universidade Federal do Rio Grande, por meio dos seus cursos de graduação e pós-graduação, especialmente na área da Oceanologia tem participado em diversas operações antárticas.

Alguns pressupostos teóricos...

Compreender a ciência como uma construção social de determinada sociedade e espaço, possibilita-nos conhecer como os homens e mulheres têm vindo a produzir conhecimentos. Inserir a categoria social género na produção do conhecimento permite a complexificação da presença/ausência ou mesmo da invisibilidade das mulheres que fazem ciência, contribuindo para a problematização dos discursos e das relações de género na sua dimensão sócio-espacial.

Ao longo do tempo, as mulheres foram direcionadas para a vida privada, voltadas para o cuidado da casa e da família. Existem ainda nos dias de hoje, escolas que ensinam as mulheres “a se princesarem”, ou seja, ensinam antigos modelos de como as mulheres devem comportar-se em sociedade:

> mulheres e homens aprendem desde muito cedo a ocupar e/ou a reconhecer os seus lugares na sociedade, e para tanto um investimento significativo é posto em ação, uma vez que a família, a escola, a universidade, a média, a ciência, entre outras instâncias sociais e artefactos culturais, atuam nesse processo, desempenhando um papel importante nessa complexa rede que (con)forma e governa os corpos e a vida das pessoas (Silva, 2012, p.186).

No entanto, quando pensamos a (con)formação da mulher, o tema torna-se bastante complexo, tendo em vista que ao longo da história as mulheres são vistas como sujeitos invisíveis, e o masculino aparece sempre como superior ao feminino. O papel e o lugar das mulheres aparecem, de forma inclusive pejorativa, comparando-as como incapazes, conclamando-as para que não se misturem com os homens, determinando o papel de boa mãe e esposa.

Nas palavras do filósofo Jean-Jacques Rousseau, estaria assim determinado o papel de homens e mulheres:

> As mulheres têm a língua flexível; elas falam mais cedo, mais facilmente e mais agradavelmente que os homens. O homem diz o que sabe, a mulher diz o que agrada; um para falar tem a necessidade de conhecimento, o outro do gosto; um deve ter como objeto principal as coisas úteis, a outra, agradáveis. (Rousseau, 1992, p. 54)

Apesar das palavras do filósofo serem de longa data, e de todos os avanços alcançados, o mundo contemporâneo ainda se mostra masculino, no que tange às relações de género. Durante muito tempo, as mulheres foram apartadas do mundo da ciência, pois até recentemente eram impedidas de frequentar as universidades, já que a elas estava reservado o mundo doméstico. Somente a partir do final do século XIX e início do século XX, os bancos das Universidades começaram a receber mulheres, como discentes e docentes. A ciência tem-se apresentado como um território hegemonicamente masculino.

As normas regulatórias do sexo (Butler, 1990; 2010) legitimam o espaço privado e, mais especificamente, os "papéis" vinculados ao âmbito doméstico como inerentes à existência feminina em sociedade. Portanto, a invisibilidade das mulheres apresenta-se como consequência da exclusão construída ao longo dos anos. Compreendemos que a ciência é uma construção humana que tem assumido o papel de explicar, através da racionalidade, os dados empíricos apreendidos na realidade, podendo-se considerá-la "como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural" (Chassot, 2003, p. 12). Atualmente, é possível perceber um aumento das mulheres nas Universidades, incluindo o desenvolvimento de pesquisas. Contudo, no mundo da ciência a presença feminina ainda está aquém da presença masculina e ocorre de forma territorializada, ou seja, permanece a visão de que esse não é um mundo das mulheres e essa visão apresenta-se bastante acentuada dependendo das áreas.

De acordo com dados disponibilizados pelo CNPq (Felicio, 2010, p. 47):

> as mulheres ainda são minoria na Geociência, na Matemática, nas Engenharias, na Ciência da Computação, na Economia e na Física. As mulheres estão representadas com um número mais significativo na Psicologia, Linguística, Nutrição, Serviço Social, Fonoaudiologia, Economia Doméstica e Enfermagem, áreas que na sua maioria lembram as aptidões para o cuidado, de acordo com a construção histórica, demonstrando que a ciência reproduz um viés sexista estabelecido na sociedade, envolvendo a própria história, bem como a construção das identidades masculinas e femininas.

São diversos os espaços em que as mulheres são colocadas de formas estereotipadas na ciência, e, especialmente pela cultura de uma sociedade patriarcal, as mulheres permanecem à margem. Essa situação fica demonstrada quando observamos o número pequeno de mulheres cientistas que obtiveram reconhecimento pela sua contribuição ao mundo da ciência. O número de mulheres que receberam o Prémio Nobel nas áreas das ciências é insignificante quando comparado com os homens: somente 11 mulheres receberam o Nobel dentre 480 premiados, sendo destes, 3 prémios em Química, 2 em Física e 6 em Medicina ou Fisiologia e, em alguns casos, foram divididos com homens. Outro dado importante, refere-se à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, criada em 1948, que teve até aos dias de hoje entre os seus 18 presidentes, a presença de 3 mulheres presidentes: a psicóloga Carolina Bori (primeira mulher presidente – 1987/1989); Glaci Zancepan (1999/2003) e Helena Nader (presidente desde 2011). Um marco no estudo sobre género e ciência, estabeleceu-se a partir dos estudos de Evelyn Fox Keller, quando publicou o livro "Reflections on Gender and Science" (1985). A partir daí muitos/as autores/as têm buscado entender as relações de género estabelecidas na produção da ciência. Joan Scott (1998) ensina-nos que o género é uma categoria historicamente determinado que não apenas se constrói sobre a diferença de sexos, mas sobretudo, uma categoria que serve para "dar sentido" e esta diferença. Assim, o género é uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, que são relações historicamente determinadas e expressa pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual. O género serve, portanto, para determinar tudo o que é social, cultural e historicamente determinado. A forma como o masculino e o feminino são concebidos na nossa sociedade instala relações de poder, assimétricos e desiguais, dos homens para com as mulheres e de cada um destes entre si.

Assim, analisar como as mulheres cientistas que realizaram as suas pesquisas no Continente Antártico conciliaram ou conciliam as suas vidas, no que se refere às suas próprias expectativas, bem como na forma como isso se reflete na sociedade, é extremamente instigador, considerando a cultura estabelecida num local em que os programas desenvolvidos são coordenados pela Marinha do Brasil, Instituição que apenas recentemente permitiu o ingresso da presença feminina nas suas corporações.

A participação da mulher na Marinha, foi estabelecida por lei, em caráter pioneiro, a partir de 1980, tendo perfil de carreira próprio e limitado a determinados cargos e ao serviço em terra. Entre 1995 e 1996, por intermédio de novos textos legais, foi estendido o acesso das oficiais aos Corpos de Saúde e de Engenheiros Navais.

Metodologia

Nesta análise, procurar-se-á compreender a inserção e a participação das mulheres que tiveram a oportunidade de realizar as suas pesquisas no Continente Antártico, tornando visíveis as suas experiências e como conciliaram as suas vidas pessoal e profissional, com o desenvolvimento das suas atividades no continente branco.

A produção dos dados narrativos da pesquisa deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas, com duas pesquisadoras, coordenadoras de projetos no Continente Antártico e com uma aluna de pós-graduação, em nível de doutoramento. As entrevistas foram gravadas depois de assinado o termo de consentimento informado, em que se estabeleceu que a identidade das entrevistadas seria preservada.

As entrevistas versaram sobre a trajetória académica e profissional dessas mulheres, a motivação para a escolha da área de atuação, a vivência e experiência dessas pesquisadoras ao desenvolver os seus trabalhos num ambiente inóspito, de difícil acesso e com a presença maioritariamente de homens. As pesquisadoras serão identificadas e apresentadas pela ordem das entrevistas, sendo designadas como P1; P2 e P3. As três pesquisadoras são formadas em Oceanologia, com pós-graduação em ciências do mar, sendo que uma está na faixa de 20-30 anos e duas estão na faixa de 40 a 60 anos.

A interpretação das narrativas é uma tarefa complexa, pois tem, por um lado, a pessoa que procura na sua memória e sentimentos respostas para algumas perguntas sobre assuntos em que talvez em nenhum outro momento tenha pensado e/ou da forma que está sendo colocado, e, por outro lado, o/a pesquisador/a com as suas dúvidas, certezas e incertezas, ouvindo o que é dito tentando compreender o lugar de quem está narrando. De acordo com Corazza (2002):

> cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que está sempre assinalada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos, também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s). (p. 124)

Corazza (2002) assinala ainda que uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, suscitando acontecimentos, dizendo respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os e como entramos no jogo de saberes. As entrevistas permitem interpretar, mesmo que

de forma provisória ou parcial, a partir das falas das entrevistadas, o lugar de onde essas mulheres falam e o quanto esse lugar poderá ou não constituir os seus discursos. Segundo Silva (1995) "os sujeitos são constituídos pela associação de diferentes discursos, e estas associações produzem histórias muito particulares sobre o mundo, sobre o nosso lugar e o dos vários grupos sociais neste mundo, sobre nós mesmos e sobre o outro" (p. 205). Algumas categorias de análises emergiram nas falas das entrevistadas, tais como: a questão do cuidado que surge nas falas e o atributo físico, o qual aparece quase como que uma exigência para a execução das atividades.

Alguns relatos...

A seguir apresentamos situações que pudessem identificar atitudes preconceituosas e/ou sexistas. Ao serem questionadas sobre o que se chama vaidade feminina, as entrevistadas manifestam-se trazendo à tona alguns marcadores que terminam por definir características masculinas ou femininas ou até mesmos estereótipos pré-definidos atribuídos às mulheres de determinadas áreas, como se pode ver nos extratos seguintes:

> zero...vaidade zero, ao contrário quanto menos melhor... a gente precisa estar atenta, então unhas sempre muito bem cortadas, procurar usar luvas, cachecol, proteger as extremidades, estar sempre muito bem aquecida, preparada para o trabalho que a gente tem lá. (Ent. P1)

> mulheres ou jovens que conheço, na área prática da Oceanografia, já estão habituadas a dedicar, relativamente às mulheres em geral, pouco tempo para tratar de cuidados femininos (exceto de asseio e de saúde), em relação à dedicação diária com o trabalho, em si . (Ent. P2)

> É meio complicado, pois não tem muitas condições de fazer algumas coisas que estamos muito acostumadas, como depilação, por exemplo. Outra coisa é que as mãos estão quase sempre machucadas, então fazer as unhas é praticamente impossível (além de meio perigoso manter as unhas grandinhas). Algumas meninas ficam mais desconfortáveis com cabelo, sobrancelha**.** (Ent. P3)

Nas falas destas entrevistadas, a questão do preconceito/discriminação surge de diversas formas, em especial por parte dos colegas, situações muitas vezes veladas que dificultam uma identificação mais concreta. Essas situações poderão ser mais visíveis ou não, pois algo que aparece como motivação para a não percepção de determinados tipos de preconceitos é o lugar ocupado por essas pesquisadoras, já que ao serem questionadas sobre se já sofreram determinadas discriminações, as coordenadoras de projetos demonstram de forma mais contundente não terem vivenciado situações dessas, como se lê em seguida:

> Entre colegas é mais difícil de quantificar... é mais subtil, é velado. A gente vê na forma das relações que seguem, mas, por outro lado, muitos colegas apoiam o trabalho que a gente faz e acreditam no trabalho da gente, e isso é muito importante. (Ent. P1)

> Não, nunca senti nenhum tipo de discriminação por ser mulher, em nenhum sentido. Talvez porque o trabalho que executo não exija tantas atividades grosseiras ou de equipamentos pesados demais, como exigido em alguns outros projetos ou áreas específicas. (Ent. P2)

> Sim, várias vezes. Nos navios da Marinha isso ocorre com muito mais frequência. Já fui impedida de realizar algumas atividades por me julgarem fisicamente frágil, apesar de ser bem mais forte do que muitos amigos homens. Já tive que ver o meu orientador dizer que não levaria mais mulheres pro navio, porque chamamos a atenção da tripulação. (Ent. P3)

Outro atributo que aparece com frequência refere-se à força física ou na verdade à falta dela, colocando estas mulheres de certa forma num lugar que teoricamente não seria o delas, ou seja, não seria um ambiente apropriado. A naturalização de determinados discursos está também presente. Ao serem questionadas sobre os cuidados, percebe-se uma naturalização em algumas ações, incluindo cuidados supostamente necessários. O fator idade, de certa forma, também surge, ao mesmo tempo em que se vincula a seleção mais ao aspecto "experiência", como referem as entrevistadas a seguir:

> ... Eu não vejo diferença no tratamento dos colegas por se tratar de mulher. Como eu disse antes... às vezes eu acho que existe uma discriminação maior em relação à idade e ao sexo....
> [...] nesse sentido o preconceito ou a discriminação não seria tanto por ser mulher, mas por ser inexperiente. Talvez não seja nem a questão de ser jovem, porque jovem é uma questão de idade... muitas vezes a gente tem um jovem muito experiente... e um adulto extremamente inexperiente, dai então a inexperiência será o diferencial.... (Ent. P1)

> Certamente, quando são necessários esforços extremos em atividades práticas, que utilizam equipamentos mais pesados, há um cuidado diferente por parte dos colegas, no sentido de facilitar ou auxiliar em atividades deste tipo. (Ent. P2)

> Sim. Alguns deles super incentivam a nossa participação em trabalho de campo, ajudam no que realmente fica difícil fazer sozinha (não necessariamente por ser mulher, mas por entenderem que é algo pesado pra se fazer só), enquanto outros são completamente contra a nossa participação em campo. [...] Depende muito da tripulação e de sermos conhecidas ou não. Eles geralmente tratam como "frágil" (ou mesmo "peso morto"), até verem que também trabalhamos e, principalmente, que somos capazes de executar as nossas tarefas". (Ent. P3)

A naturalização surge também em relação ao aspecto "tratamento privilegiado por ser mulher". As entrevistadas, na sua maioria, não percebem qualquer tipo de privilégio, mas sim de afinidade entre as pessoas que naquele momento estão convivendo, ou inclusive, um maior cuidado pelo facto da mulher ser considerada mais

frágil, apesar de haver comentários que algo aconteceu dessa ou daquela forma, por ser mulher, como se observa nos estratos seguintes:

> ... Eu não tive tratamento privilegiado por ser mulher, talvez tenha tido tratamento por ser eu... que sou uma pessoa que tenho uma menor ou maior empatia, por ser prestativa ou não, mas não por ser mulher, existe algum tratamento diferenciado mas geralmente por você apresentar maior ou menor afinidade com as pessoas, mas eu não vejo comigo.... [...]...mas já vi comentários de colegas, que determinadas coisas estão acontecendo porque é mulher.... [...]...Eu acredito que existe sim... um maior cuidado, porque se considera a mulher mais frágil, então tem uma certa proteção em relação às mulheres fazendo as diferentes atividades. Agora tem que se dizer que coordenadores de projetos têm tratamento diferenciado do das outras pessoas, não por serem homens ou mulheres, mas por serem coordenadores de projetos. Então, na hora de haver alguma preferência em termos de algum tipo de locomoção, na hora de alguma referência de conversa, geralmente os coordenadores são aqueles que se manifestam. Isso tem a ver com hierarquia.... [...] E eu vejo também que tratando-se de marinha, a marinha é uma das forças armadas que tem uma grande tradição em cavalheirismo e educação, e de tradição em termos de tratamento, então eu vejo esse tipo de comportamento como reflexo de vários anos de convivência e quase de doutrina, de tratamento diferenciado, não por ser mulher, mas por uma questão de educação, da mesma forma que muita gente, ainda abre a porta do carro na hora de entrar ou deixa que se abra a porta para se entrar, isso mais uma questão de educação do que de discriminação ou tratamento diferenciado por ser mulher no sentido negativo, eu pelo menos não vejo assim. (Ent. P1)
>
> Certamente, como dito acima, quando se trata de atividades muito pesadas ou equipamentos de utilização muito complicada, há sempre um cuidado maior de auxiliar ou ser prestativo, por parte do contingente masculino. Fora destes casos, não há privilégios declarados. (Ent. P2)
>
> Depende do que você considera privilégio! Em navios de guerra somos alojadas em lugares muitas vezes melhores que os meninos, por não podermos dividir camarote com militares, mas algumas vezes é a enfermaria mesmo. Alguns tripulantes tratam-nos melhor que os nossos colegas, mas geralmente com segundas intenções. Eu preferiria ser tratada de maneira igual e ser respeitada o tempo todo. (Ent. P3)

Algumas discussões... Alguns atributos...

Ao analisarmos as narrativas percebe-se certa naturalização de situações que poderiam ser consideradas sexistas e preconceituosas, algo vinculado à cultura da sociedade, educação ou até mesmo pela formação de uma corporação militar. Nota-se também que aparece de forma explícita a questão hierárquica, do poder e do lugar ocupado.

Segundo Meyer (2003), a partir das abordagens feministas pós-estruturalistas, o conceito género é entendido como uma construção social, cultural, histórica e linguística, - produto e efeito de relações de poder, incluindo os processos que produzem homens e mulheres, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, género e sexualidade. Nesse sentido homens e mulheres se (con)formam a

partir dessas construções e, inclusive, naturalizam determinadas situações. Assim, as três entrevistadas produziram narrativas sobre o que é ser uma mulher cientista no Continente Antártico, pois conforme Larrosa (1996), a narrativa é uma modalidade discursiva, na qual as histórias que contamos e ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, mais ou menos institucionalizadas, passam a construir a nossa história.

No presente caso, as três entrevistadas são formadas em Oceanologia e as suas atividades estão voltadas para as ciências do mar. Todas são apaixonadas pelo que fazem e, apesar de terem atração por outras áreas de formação, caso pudessem retornar fariam o mesmo curso. Duas são casadas e com filhos, a entrevistada P1 atribui ao companheiro a possibilidade de ter desenvolvido as suas atividades com segurança, pois sabia que os filhos e a casa estavam bem cuidados; a entrevistada P2, diz que a sua filha já estava grande quando começou a desenvolver as suas atividades na Antártica, mas atribuí às dificuldades a decisão de não ter tidos outros(as) filhos(as); a entrevistada P3 apesar de não ter filhos, percebe as amigas com essa dificuldade e preocupação. Dessa forma, percebemos o quanto a responsabilidade filhos(as), ainda recaí principalmente na mulher. Poderíamos deduzir, que em uma pesquisa com homens, o quesito, ter ou não filhos, não se apresentaria como condição para continuar as suas atividades de pesquisadores.

Com relação à experiência, apesar da diferença de idade, especialmente da aluna da pós-graduação, todas possuem larga experiência no Continente Antártico, sejam embarcadas no navio ou nos dias de permanência no refúgio/acampamento. Todas passaram pelo Treinamento Pré Antártico – TPA e expressam que muitas dificuldades são enfrentadas por se tratar de um confinamento, em que as pessoas precisam conviver por longos períodos. Relatam também que existe um sentimento solidário, mas que também surgem conflitos interpessoais e que precisam ser mediados de forma rápida e efetiva, e que dali poderão resultar relações de "amor ou ódio"!

Sobre o que se chama "vaidade feminina", todas colocam que não é um ambiente que permita grandes "arrumações", mas que enfrentam dificuldades, por exemplo, com os quesitos depilação e unhas, ressaltam que pessoas que tenham muita preocupação com aparência teriam, sim, dificuldades, especialmente as que vão para refúgios/acampamentos, pois lá é tudo bastante racionado. As três entrevistadas colocam que isso não as incomoda e que a preocupação é sempre com cuidados de higiene.

Nas falas aparece o estereótipo e os atributos das mulheres formadas em oceanografia, que já não seriam muito *"ligadas"* em arrumações e que, até por isso, escolhem essa profissão. Tem de se pensar se os motivos realmente são esses ou se na verdade se "obrigam" a adaptar-se ou até como foi colocado.... **"já temos outros problemas, não precisamos de mais esse... então quanto menos melhor"**, no sentido que procuram estar com roupas **"mais adequadas".** Larossa (1996), afirma que as

nossas histórias contadas por meio das narrativas passam a dar sentido a quem somos e a quem são os outros, constituindo assim as identidades – de género, cientistas, classe, mãe/pai, filha/o, esposa/o, sexuais, étnico-raciais, entre outras.

Com relação a discriminação pela questão "mulher", as pesquisadoras P1 e P2, que são coordenadoras de projetos, dizem que nunca perceberam qualquer tipo de discriminação com elas, mas que já ouviram falar da ocorrência com outras mulheres, já a P3, coloca que sim e que ocorre com muita frequência. Inclusive que já teria passado por uma situação bastante inconveniente. Tem de se considerar o lugar que essas mulheres ocupam, tendo em vista que elas chegam nesse lugar já como coordenadoras, com tratamentos diferenciados por conta da hierarquia existente e portanto, sem a ocorrência de determinadas situações.

As pesquisadoras P1 e P2 entendem que não existem muitos privilégios, talvez apenas a questão do cuidado e atribuem a isso uma questão mais cultural. A P3 foi mais enfática no sentido de dizer que não há, mas que, quando acontece seria mais com "segundas intenções" e que ela preferia ser tratada com respeito e de forma igualitária, pois no quesito força física considera-se mais forte que muitos homens, defendendo, que isso não deveria estar vinculado à questão género, pois percebe muitas vezes que a mulher é tratada como "mais frágil" e as brincadeiras do tipo "está com TPM" quando uma mulher se stressa ainda são frequentes.

É possível observar que atributos físicos femininos e masculinos são exigidos, o que as coloca com a nível físico e psicológico como "frágeis", "mais fracas", "peso morto", "alvo fácil" e "menos capazes". Essas situações, tanto não foram superadas que ocorrem mais frequentemente com a entrevistada mais jovem. Nessa perspectiva, é necessário buscarmos as relações de poder existentes nos diversos espaços, pois esses refletem o que ocorre hoje na sociedade. Precisamos aprofundar estudos e discussões que buscam tornar visíveis as experiências de mulheres em ambientes ditos masculinos, buscando refletir sobre as dificuldades enfrentadas e os obstáculos ultrapassados, especialmente no campo do desenvolvimento da ciência.

Referências

Butler, J. (2008). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Chassot, A. (2006). *A Ciência é masculina? É sim, senhora!* (2ª. ed.) São Leopoldo: Editora UNISINOS.

Felício, J. R. D. de (2010). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. In Presidência da República (Org.), *Pensando gênero e ciência. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa – 2009, 2010* (pp. 45-52). Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

Foucault, M. (2003). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
Foucault, M. (2004). *A ordem do discurso* (11ª. ed.). São Paulo: Loyola.
Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber* (7ª. ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
Grossi, M. P. (2004) *A Revista Estudos Feministas faz 10 anos*: Uma breve história do feminismo no Brasil. *Revista Feministas*, 12 (Setembro-Dezembro), (pp.211-221).
Grossi, M. P. (1998) *Identidade de Gênero e Sexualidade*. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1205/identidade_genero_revisado.pdf
Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 07-41.
Keller, E. F.(1991) *Reflexiones sobre Género Y Ciencia*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim Generalitat Valenciana.
Larrosa, J. (1996). Narrativa, identidad y desidentificación." In J. Larrosa (Org.), *La experiência de la lectura* (pp. 461-482). Barcelona: Laertes.
Louro, G. L. 2004. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
Meyer, D. E. (2003). Gênero e educação: teoria e política. In G. L. Louro, J. F. Neckel, & S. V. Goellner (Orgs.), Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação (pp. 9-27). Rio de Janeiro: Vozes.
Rosseau, J. J. (1992). *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica, *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, jul./dez.
Silva, F., & Ribeiro, P. (2009). Contando e ouvindo histórias: educação, escolarização, mulheres e gênero. Pelotas: Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel 34, p. 183-204, setembro/dezembro. Disponível em: http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1641/1524
Tabak, F. (2002). *O laboratório de pandora: estudos sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond 25.

Autoras

Maria Rozana Rodrigues de Almeida
Doutoranda no Programa de Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM). Bacharel, Licenciada e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rio Grande-Furg. Técnica em Educação, onde exerce a função de Ouvidora

Geral da Universidade, representante da Furg no Comitê Gaúcho HeforShe/ONU Mulheres.
E-mail: mrozana.rodrigues@gmail.com.

Paula Ribeiro
Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Atualmente é professora Titular do Instituto de Educação – FURG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Pós-Graduação Educação em Ciências (Associação Ampla FURG/UFRGS/UFSM) da FURG. Bolsista produtividade 1C do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE. Atua principalmente nos seguintes temas: corpos, gêneros e sexualidades. E-mail: pribeiro@furg.br

2| DAS REFLEXOENS MORAES E MÁXIMAS ESPIRITUAIS DE MORALISTAS DO ANTIGO REGIME À EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE[1]

Cristina de Jesus Marques Rodrigues

Introdução

A História da educação em sexualidade tem apresentado uma evolução positiva que impõe uma leitura situada no espaço, tempo e mentalidade dos agentes envolvidos. Na educação para a saúde democrática, os programas enfatizam o envolvimento ativo dos/as alunos/as na construção do seu próprio conhecimento e da sua competência para a ação. Nesta abordagem pedagógica, a metodologia IVAM (investigação – visão – ação e mudança), tem vindo a ser utilizada com sucesso na escola para capacitar os/as alunos/as como agentes sociais e como pessoas chave na promoção da saúde sexual de si próprios/as e da comunidade (Vilaça, 2017). Neste contexto de ensino democrático, este capítulo constitui um estudo comparativo entre a moral sexual que ditou os comportamentos sociais do séc. XVIII e XIX e a educação perspetivada para a sociedade do séc. XXI.

Por conseguinte, estabelece-se um paralelismo entre um sistema de disciplinamento de comportamentos rígido da época Moderna e um paradigma de educação para a saúde democrática. Pretende-se dar a conhecer os mecanismos de depuramento moral e normalização social adotados no Antigo Regime, nomeadamente, as visitas pastorais e a literatura Moralista, cujo modelo teórico moral veiculava a defesa da castidade; a culpabilidade da mulher na transgressão aos preceitos morais de caráter sexual; e a desvalorização do seu papel a nível pessoal, familiar e social. Estas fontes documentais constituem um material pedagógico interessante, quando aplicado à metodologia IVAM. A análise de um texto deste fundo documental potenciará a reflexão crítica e dialógica dos/as alunos/as na fase de

---

Rodrigues, C. de J.M (2017). Das *reflexoens moraes e máximas espirituais* de moralistas do Antigo Regime à educação democrática: importância da história na educação em sexualidade. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 345 – 358). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

investigação de um projeto de educação em sexualidade, no âmbito da igualdade de género.

Referencial teórico

Educação moralista versus educação democrática

Segundo Vilaça (2016) garantir a saúde global passa necessariamente pela adoção de metodologias e pelo investimento de recursos humanos e materiais no campo da educação, de forma orientada para o bem-estar pessoal e social. Neste sentido, exige-se abordar não só a ausência de doenças sexuais, as disfunções sexuais ou gravidezes não planeadas, mas também cultivar uma compreensão positiva da sexualidade, vivenciada nas relações interpessoais. Nesta perspetiva, a educação em sexualidade abrange as diferentes possibilidades de experimentar o prazer, a intimidade sexual e as relações interpessoais, pondo em evidência que:

> os corpos, as sexualidades e os géneros são continuamente (re)feitos no dia a dia, desde que nascemos até que morremos, nas interações entre o corpo biológico e as relações de poder, nas manifestações de afeto ou violência, na desigualdade material existente e nas práticas socioculturais que vivenciamos e que originam múltiplos corpos, sexualidades, masculinidades e feminilidades (Vilaça, 2016, p. 36).

Assim, o contexto escolar assume um papel importante na literacia crítica em saúde sexual (Vilaça, 2015), sendo esperado que assegure recursos e oportunidades para os/as alunos/as desenvolverem e exercitarem competências de participação, mostrando-se agentes ativos nas mudanças de comportamento a nível pessoal e nas mudanças das estruturas sociais onde estão ancoradas muitas das causas dos problemas de saúde sexual (Simovska, 2008). Depreende-se que o alcance dessa participação depende da existência de uma abordagem pedagógica moralista ou democrática, subjacente ao trabalho das escolas no âmbito da educação para a saúde.

Simovska e Jensen (2003) estudaram com clareza esta dicotomia no processo de ensino de algumas escolas, salientando que as diferenças maiores entre ambos os paradigmas residem na dualidade entre educação e informação. Enquanto a educação enfatiza um envolvimento dos/as alunos/as na construção do seu próprio conhecimento e desenvolve a sua competência para a ação, um programa de pendor moralista, essencialmente informativo, em que são os/as professores/as ou especialistas a dizer quais são os comportamentos a mudar, é favorável à passividade dos/as alunos/as. Segundo Simovska e Jensen (2003) uma escola que adota um paradigma de educação para a saúde democrático tem como ponto de partida um conceito positivo e amplo de saúde, entendido como envolvendo o bem-estar e a ausência de doença, que se assumem condicionados quer pelas condições de vida quer

pelos estilos de vida. A prática educativa exige, no contexto do paradigma democrático, que o/a professor/a seja, essencialmente, aberto/a, democrático/a, capaz de ouvir atentamente e cooperativo/a.

Contrariamente, numa abordagem moralista, a saúde é assumida como um conceito negativo, caracterizado apenas pela ausência de doença, que depende apenas dos estilos de vida dos indivíduos. Neste paradigma, a abordagem pedagógica pretende construir uma escola saudável visando, essencialmente, a mudança de comportamento sob uma orientação moral e totalitária. Jensen (1995) considera totalitário o processo educativo que não deixa lugar para o pensamento individual dos/as alunos/as, para exporem os seus conceitos de saúde e vida saudável. Numa abordagem moralista da educação para a saúde, a linha de orientação pedagógica pretende que o/a professor/a atue como modelo e a escola recorre frequentemente à ajuda de profissionais de saúde a fim de transmitir informações a vivenciar na resolução de problemas, prioritariamente, em contexto escolar (Simovska & Jensen, 2003).

Em síntese, educar em democracia significa educar para o/a aluno/a ser um/a participante ativo/a na promoção da saúde. É neste contexto que se desenvolveram projetos de educação em sexualidade em Agrupamentos de Escolas do distrito de Braga e Porto, focalizados no desenvolvimento da competência dos/as alunos/as para a ação de promoção da saúde sexual (Rodrigues, 2009; Rodrigues, & Vilaça, 2010, 2011, 2013; Viegas, & Vilaça, 2009). O primeiro passo neste processo reside na capacidade de questionamento dos/as alunos/as como um pré-requisito para experimentarem uma cidadania ativa e responsável (Vilaça, 2014).

Metodologia IVAM em projetos de educação em sexualidade

A ação orientada é, na opinião de Jensen e Simovska (2003) o pilar da promoção e educação para a saúde. Na verdade, constitui uma forma dos/as alunos/as ultrapassarem o sentimento de impotência para a resolução dos problemas, que emerge da aprendizagem em saúde focada apenas no conhecimento sobre as consequências dos problemas. Para ultrapassar essa lacuna metodológica, Vilaça (2007, 2015, 2016, 2017) sugere a utilização da abordagem IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança) na estruturação da aprendizagem baseada em projetos de educação em sexualidade orientada para a ação dos/as alunos/as na promoção da saúde sexual, desenvolvendo a sua competência para a ação através de uma sequência de atividades que envolvem a construção do conhecimento interdisciplinar (biológico, psicológico, social, ético) necessários para a identificação das causas dos problemas reais e a identificação de estratégias possíveis para a sua resolução (Vilaça, 2017). Jensen (2000) destaca três etapas essenciais na metodologia IVAM que criou:

Etapa um: Investigação. Constitui a etapa fundamental para o conhecimento do problema real a trabalhar. Primeiro, os/as alunos/as procuram compreender a importância do problema, isto é, as suas consequências. Depois, à luz da dimensão histórica descobrem as condições que influenciaram, deram origem e desenvolveram o problema. A utilização de métodos de observação social favorece a aquisição de informações sobre as estruturas económicas, sociais e culturais em que se desenvolveram os problemas (causas do Problema).

Etapa dois: Desenvolvimento de visões. Nesta etapa propõe-se que o/a aluno/a reflita sobre os ideias e perceções que tem para a sua vida futura e da sociedade em que vive, em relação aos problemas em estudo.

Etapa três: Ação e Mudança. Nesta etapa, os/as alunos/as apresentam sugestões para o que podem fazer para resolver o problema em estudo (ações), de forma a atingir as visões anteriormente desenvolvidas. Na discussão com os/as alunos/as deverão ser tidos em atenção os obstáculos e resultados efetivos que se pretende atingir. O papel ativo dos/as alunos/as não será prejudicado pela relação de orientação dos/as educadores/as, na medida em que o diálogo que se estabelece constitui um feedback que permite aos/às alunos/as avaliarem o processo de aprendizagem em qualquer uma das etapas anteriores: investigação, desenvolvimento de visões e realização de ações para resolver o problema em estudo, com as consequentes mudanças delas decorrentes.

Vilaça (2006) considera que nesta abordagem pedagógica o/a professor/a enquanto consultor/a, deverá proporcionar ao aluno, insights e conhecimentos que abarquem a componente social, histórica e biológica, de forma a esclarecer os problemas de saúde reais, pois "o conhecimento orientado para a ação constitui um conhecimento interdisciplinar complexo, sustentado numa dinâmica de diálogo crítico, reflexão, desenvolvimento de visões, planificação e ação no processo de aprendizagem" (Vilaça 2012, p.145).

Em suma, para desenvolver a competência para a ação dos/as alunos/as na promoção e educação em sexualidade é necessário aplicar o paradigma democrático da educação para a saúde, o que é pedagogicamente possível pela adoção da metodologia IVAM (Vilaça, Sequeira & Jensen, 2011). Neste contexto, a participação e implicação dos/as jovens em projetos, nomeadamente de educação em sexualidade, torna-os/as capazes de se sentirem sujeitos ativos na aquisição e construção de conhecimentos, motivando-os/as para a realização de uma ação orientada pelas suas visões, isto é, para decidirem em prol da promoção de mudanças nos seus estilos de vida e/ou nas condições de vida da sua escola e/ou comunidade. Convém referir que a investigação no âmbito da educação para a saúde e educação em sexualidade é unânime em referir evidências de coexistência da aplicação de metodologias e práticas de cariz moralista em projetos escolares (Vilaça, 2012). Estas práticas revelam-se obstáculos ao desenvolvimento dos projetos democráticos desejáveis no contexto educativo atual.

Direito divino e direito secular

Segundo António Manuel Hespanha (2001), uma perspetiva política sobre o Antigo Regime faz emergir uma sociedade onde o direito divino se incorporava no direito secular; a ética secularizada normalizava as relações com os outros pela observância das virtudes e da honra, o Direito Natural regularizava e disciplinava as relações sociais em todas as estruturas e atividades sociais. Assim, era definido pela natureza que os súbditos se submetessem aos governantes em função do bem comum; que a esposa obedecesse ao marido e que o seu casamento fosse monogâmico e indissolúvel. A justiça identificava-se com a inviolabilidade destes equilíbrios sociais. Hoje, as marcas desta conceção de poder persistem no seio das relações interpessoais, sobretudo no tocante à vivência da sexualidade, visíveis nas conceções dos papéis de género e a prevalência dos estereótipos de género.

Se nesta época o conceito de honra evocava a dupla valoração de quanto um indivíduo valia para si próprio e o quanto valia aos olhos da sociedade, a honra feminina era conotada com o pudor, virgindade pré-matrimonial e a fidelidade ao marido. Por conseguinte, perante uma honra fundamentada no comportamento sexual, fazia todo o sentido controlar a capacidade reprodutiva feminina e autenticar a paternidade dos seus filhos. Assim, era social e religiosamente imprescindível ter honra e preservá-la (Braga, 2007). Por sua vez, o corpo revestia um caráter sacramental e divino, embora permanecesse sujeito às tentações do demónio. Por conseguinte, com maior insistência a partir de Trento, torna-se essencial disciplinar a dimensão corporal do Homem, com o intuito de libertá-lo dos pecados do orgulho, gula e sobretudo da luxúria.

Educação em sexualidade nos séculos XVIII e XIX

O matrimónio constituiu um tema amplamente debatido, nomeadamente em Frei Francisco da Natividade (1765) e Manoel Bernardes (1699). Ambos reconheceram que as obrigações deste estado de vida eram muitas e exigentes, de forma que qualificaram o matrimónio de "obrigaçaõ pezada", recorrendo ao termo "jugo". Por conseguinte, implicava uma atenção cuidadosa, desvelo incansável e pressupunha uma liberdade cativa. Outros autores como Frei Serafim Consciência (1816) e Pe Manoel Consciencia (1735) defenderam que a essência indissolúvel deste vínculo sacramental é o amor mútuo, um amor extremoso, união de vontades, estimando-se com gestos de afeto, prudência, bom senso e moderação. Hespanha (1993) reconhece que na época moderna, a união conjugal e toda a estrutura familiar constituía um universo totalitário cujo princípio unitário era assegurado pela direção única do *pater*.

O moralista Diogo Camacho de Aboym (1743), explanou a sua conceção do vínculo matrimonial e as regras pelas quais se deveriam regular as relações, a serem estritamente seguidas pelo marido. Apesar de considerar o casamento um vínculo de sociedade e amor, mulher e homem não partilham a mesma autoridade, pela clara desigualdade em aptidões. O homem é dotado para a aquisição dos bens e fortuna, a mulher é tímida e propensa a guardar, capaz de governar-se a si própria e ao lar. Assim, não era consentido que a mulher governasse fora da sua casa. É perentório que a sua vontade fosse submissa à do seu marido, pois apenas a ele cabia a responsabilidade de suprir as necessidades da família. Aconselhou uma relação de proximidade entre ambos, contudo sem contendas nem louvores à sua esposa. Por último, recomendava confiança, fidelidade e castidade.

Neste quadro, os moralistas defendiam que o sacramento do casamento decorria da necessidade de "mitigar o perigo da concupiscência" (Bernardes 1699, p. 154). Nesta obra, Manoel Bernardes condenou os prazeres corporais e traçou o perfil do homem e da mulher virtuosa. A castidade implicava a abstinência dos prazeres impuros cujos atos se resumiam a abster-se da cópula carnal ilícito ou lícito no caso dos casados; resistir aos desejos impuros contra a virtude; não se deter em pensamentos ou fantasias impuras e reprimir os impulsos e evitar ocasiões que os propiciassem. Relativamente à mulher virtuosa, não deveria ser dada ao ócio, ocupando-se a coser, bordar, fiar, criar os seus filhos, ensinando-os a temer a Deus. Era desejável que rezasse, lesse livros pios e eruditos, embora não fosse necessário ser letrada. Quanto ao homem, era-lhe aconselhado ocupar as horas ociosas com a leitura da Bíblia complementada de livros honestos, frequência dos sermões e exercícios espirituais. Cabia-lhe a gestão da casa, cuidar e educar a família e ocupar "inocentemente" as horas em detrimento do jogo, passeios e comédias, onde os assuntos eram menos decentes e lascivos.

No tocante às considerações morais em torno do concubinato e do adultério, Bernardez (1699) assegurava que a estes vícios Deus frequentemente infringia mortes repentinas. Reiterou a urgência em expulsar a mulher, perigo e condenação da alma, assim como considerava essencial evitar-se a troca de recados e presentes. Condenou como execrável o adultério atribuído à mulher, pelas consequências que advinha em relação ao reconhecimento da paternidade. Neste sentido, mencionou recomendações dirigidas a mulheres casadas para não cair em adultério: exortou à ponderação na escolha do cônjuge de forma a evitar aborrecimentos, desgostos e ausências que terminariam em adultério; a meditação sobre exemplos de esposas castas; observar o recato e recolhimento na ausência do marido; cultivar a simplicidade e a sobriedade; por fim, admite que a violência doméstica sofrida por razões que lhe seriam imputadas deveria ser suportada pela oração a Deus. Frei Serafim da Conceição (1816) observou que no caso de adultério do marido, a mulher não estaria obrigada a separar-se, exceto

em caso de reincidência, porque não caberia à mulher a correção do marido, mas o inverso, pelo facto de ser a cabeça da mulher.

A visão tradicional da sociedade da Idade Moderna concebe a mulher como um ser perigosamente sensual e primária, primando pela falta de discrição e temperança, uma clara desobediência aos planos divinos herdada de Eva. No livro *Nova Floresta*, Padre Manoel Bernardez (1726) elenca um rol de quarenta predicados atribuídos à mulher: "arma do diabo; entretenimento diurno; amor vergonhoso, albergue do adultério; morte das almas" (p. 245). As críticas aos adornos, ao luxo ou à sumptuosidade do vestuário feminino, bem como o uso de maquilhagem expressavam a reprovação a tudo quanto era interpretado como estratégia de sedução feminina.

Partindo deste referencial teórico, a investigação que se apresenta neste capítulo visa comparar a moral sexual que ditou os comportamentos sociais do séc. XVIII e XIX com a educação perspetivada para a sociedade do séc. XXI.

Metodologia

Corpus de análise

O sistema de vigilância e disciplinamento implementado ao longo da época Moderna abrangeu todas as dimensões do Homem – a alma, o corpo e as suas relações sociais. O propósito era essencialmente alcançar a normalização da sociedade, expressa na adoção de atitudes e comportamentos coletivos, orientados de forma a garantir a uniformização da vida das populações. Os mecanismos aos quais a Igreja recorreu neste intento situaram-se, a nível de estratégia de atuação, numa dupla dimensão coerciva e punitiva ou pedagógica e persuasiva. As visitas pastorais do séc. XVIII e XIX inserem-se neste processo que procurou conduzir as populações à interiorização da ética cristã e à adoção de comportamentos individuais e coletivos conforme os preceitos do cristianismo (Gouveia 2015; Gouveia, Barbosa, & Paiva, 2014; Paiva 2011; Soares, 1997).

Do espólio do Arquivo Distrital de Braga, foram alvo de pesquisa fontes de natureza eclesial, os livros de capítulos de visitas de devassas, livros de termos de culpa do fundo monástico e conventual restritos à 1ª e 2ª parte da Comarca de Valença.

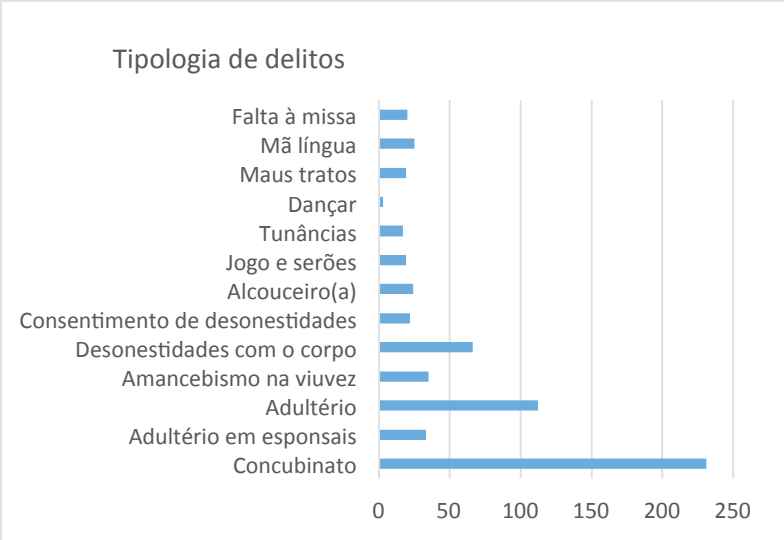
Análise de dados

A análise foi articulada com a literatura coeva, nomeadamente as obras literárias de moralistas editadas e divulgadas em Portugal ao longo do séc. XVIII e XIX, que têm permitido reconstruir a memória e aprofundar a forte matriz modeladora e disciplinar destes documentos com impacto significativo na vivência da sexualidade.

Resultados e discussão

Delitos nos capítulos de Devassas e Termos de Culpa

O estudo das fontes permitiu apresentar, no gráfico 1, os delitos cometidos nos capítulos de Devassas e Termos de Culpa.

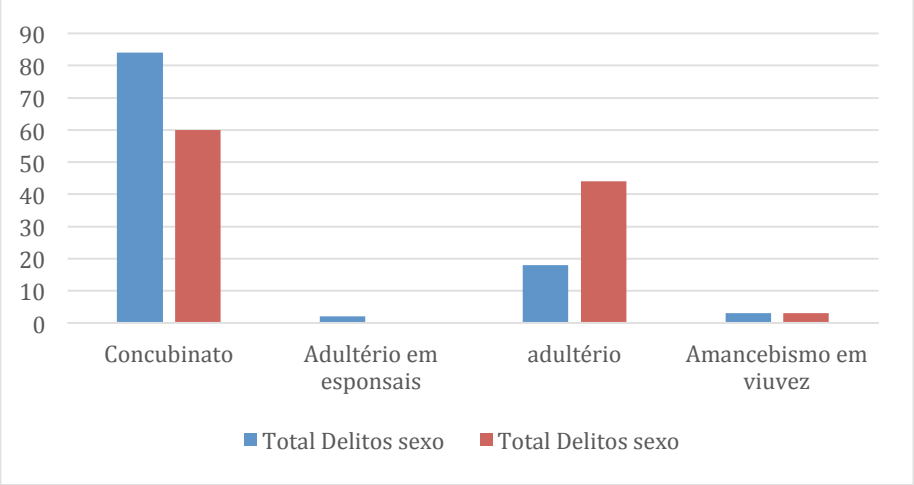


Fonte: ADB, Série 01.01.08: Visitas e Devassas da 1ª e 2ª parte Ordinária da Comarca de Valença

Gráfico 1. *Tipologias de delitos nos capítulos de Devassas e Termos de Culpa*

Os principais delitos cometidos foram o concubinato (n= 231), o adultério (n=112), as desonestidades com o corpo (n= 66), o amancebismo na viuvez (n=35) e o adultério em esponsais (n=33). Em menor quantidade foram ainda descritos os seguintes delitos: má língua (n= 25); consentir desonestidades de suas filhas ou esposas (n= 22); manter casa de alcouce (n= 24); falta de missa (n=20); maus tratos (n=19); jogo/serões (n=19); tunâncias (n=17); e dançar (n=3).

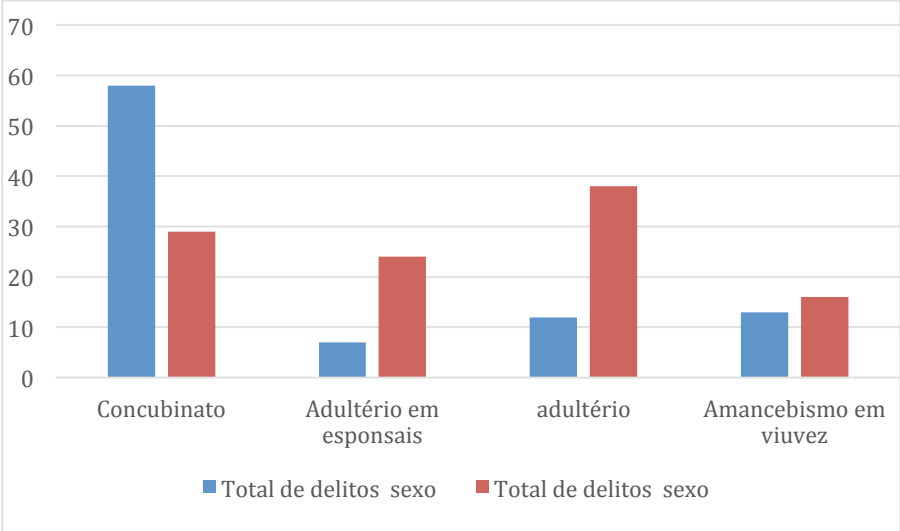
Nas Devassas, observou-se que o concubinato foi um delito cometido por mais mulheres (n= 84) do que homens (n= 60), o adultério foi menos encontrado em mulheres (n=18) do que em homens (n=44), o adultério em esponsais foi encontrados em duas mulheres e o amancebismo em viuvez apresentou a mesma frequência em homens e mulheres (n=3) (Gráfico 1).



Fonte: ADB, Serie 01.01.08: Visitas e Devassas da 1ª e 2ª parte Ordinária da Comarca de Valença

Gráfico 2. *Total de delitos por sexo nas Devassas C165A; C156; C157*

Nos termos de culpa, observou-se o mesmo padrão, mas houve um maior registo de adultério em esponsais, tendo-se verificado que este delito era mais cometido por homens (n= 24) do que por mulheres (n= 7) e de amancebismo em viuvez (n♀ = 13; n♂ = 16) (Gráfico 2).



Fonte: ADB, Serie 01.01.08: Visitas e Devassas da 1ª e 2ª parte Ordinária da Comarca de Valença

Gráfico 3. *Total de delitos por sexo nos Termos de Culpa C166; C159; C161; C165 e C168*

Na totalidade (Gráficos 1 e 2) observou-se que o concubinato de mulheres (n=142 casos) era muito superior ao concubinato de homens (n= 89 casos), entre os

quais 14 padres e o adultério feminino (n= 30 casos) muito inferior ao adultério masculino (n= 82 casos). Enquanto instrumento privilegiado de imposição dos cânones relativos à doutrina matrimonial da Igreja e da normalização do comportamento sexual, as visitas pastorais analisadas evidenciaram que 81,50% dos delitos denunciados constituíam desvios a esse preceito. Por sua vez, se atendermos ao sexo das pessoas envolvidos nestes escândalos, verificamos que o concubinato era um comportamento prevalente entre as mulheres, enquanto que o adultério predominava entre os homens casados (Gráficos 2 e 3).

Estes dados constituem, nos séculos em estudo, transgressões aos ditames morais no âmbito da sexualidade, concebidos como pecados mortais, sob a forma da luxúria e da sensualidade. Neves (2001) sublinha que a produção literária e doutrinária da época moderna veiculava o modelo teórico moral de que a transgressão aos preceitos morais de caráter sexual constituía a perdição do Homem. Desta forma, os autores moralistas sustentaram o cariz prescritivo do seu discurso de forma a conduzir as vidas de homens e mulheres, delimitando e vedando os caminhos que conduzissem ao pecado. Gouveia (2015) afirma que persuadir, incutir padrões de comportamento de forma a modelar vidas, só se afigurava possível através da fixação de fronteiras doutrinais rígidas. A literatura religiosa moralista constituiu um instrumento persuasivo de socialização do discurso doutrinário moral relevante na concretização de objetivos de correção e orientação de condutas. É de salientar que as obras de caráter moralista editados e reeditados ao longo do século XVII e XVIII tinham por autores membros do corpo eclesiástico, predominantemente teólogos e clérigos regulares de diversas congregações.

Conclusões e implicações

A defesa da castidade e da honra, a importância do sacramento do matrimónio, o adultério e o concubinato, a submissão da mulher foram preocupações centrais da educação dos costumes, nos quadros da civilidade e moral da época Moderna. Hoje, estas questões enquadram-se no âmbito da educação em sexualidade, numa nova ordem de prioridades. Os manuais de conduta e tratados de Moral abordados perspetivavam a mudança de comportamento através de um discurso que oscilava entre o persuasivo e o imperativo. A preocupação era dominante: o disciplinamento moral da sociedade, onde os comportamentos individuais deveriam corresponder ao socialmente esperado.

Os traços deste modelo teórico de educação persistem em alguns contextos educativos, de forma implícita ou explícita em conteúdos, metodologias e discursos. A implementação da metodologia IVAM em projetos de educação em sexualidade nas escolas evidencia uma evolução positiva das práticas educativas nesta área. A seleção

dos problemas; a partilha de dúvidas e o debate; a busca de conhecimento em diversos campos do saber, explorando o problema, as causas e consequências; a partilha de visões e espectativas sobre como desejariam viver no futuro e o planeamento de uma primeira ação / intervenção na comunidade de forma concertada, dota os alunos de competências de ação e participação, integralmente comprometidos, autónomos e criativos, verdadeiros agentes de mudança.

Numa aprendizagem baseada em projetos em educação em sexualidade que promove uma abordagem pluridisciplinar, a perspetiva histórica dos comportamentos pode ser questionada, refletida e debatida a partir de documentos extraídos deste fundo documental. Contrapor o presente ao passado abre possibilidades à emergência de paralelismos que permitirão clarificar problemas nomeadamente em questões de género.

Referências

Aboym, D. C. (1743). *Escola Moral politica, christã, e jurídica*. Lisboa: Officina de Domingos Gonçalves.

Bernardez, M. (1699). *Armas da Castidade*. Lisboa: Officina de Miguel Deslandes.

Bernardez, M. (1726). *Nova floresta ou Sylva de varios apophthegmas e ditos sentenciosos, espirituaes e moraes com reflexoens* (Tomo IV). Lisboa: Officina de Joseph Antonio da Sylva.

Braga, I. D. (2007). *Vivências no Feminino. Poder, Violência e Marginalidade nos séculos XV a XIX*. Lisboa: Tribuna.

Carvalho, J. R. & Paiva, J. P. (2000). Visitações. In Azevedo, C. M. (dir.). *Dicionário de História Religiosa de Portugal* (pp. 365-370). Lisboa: Círculo de Leitores.

Conceição, S. (1816), *Novo pároco instruído nas matérias moraes para o exame synodal* (Tomo I). Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira.

Consciencia, M. (1735). *Floresta novíssima de varias acçoens sentenciosas, e illustradas com todo o género de Erudição*. Lisboa: Nova Officina de Mauricio Vicente de Almeida.

Gouveia, A., Barbosa, D., & Paiva, J. P. (2014). *O Concílio de Trento em Portugal e Nas Suas Conquistas. Olhares novos de António Camões Gouveia*. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa, Universidade Católica Portuguesa.

Gouveia, J. R. (2015). *A quarta porta do Inferno, a vigilância e disciplinamento da luxúria clerical no espaço luso-americano (1640-1750)*. Lisboa: Chiado Editora.

Hespanha, A. M. (1993). Carne de uma só carne: para uma compreensão dos fundamentos histórico –antropológicos da família na época moderna. *Análise Social* (XXVIII), 951- 973.

Hespanha, A. M. (2001). As estruturas políticas em Portugal na época Moderna. In Tengarrinha, J. (Org.), *História de Portugal* (Tomo 2, pp. 133-135). São Paulo: Ed. São Paulo: EDUSC; UNESP; Portugal: Instituto Camões.

Jensen, B. B. (1995). Concepts and models in a democratic health education. In B. B. Jensen, (Ed.), *Research in environmental and health education* (pp.151-169). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.

Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. In B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Eds.), *Critical Environmental and Health Education*. Research Issues and Challenges (pp.219-237). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education,.

Natividade, F. da (1765). *Reflexoens Moraes, e politicas sobre as principaes obrigaçoens do Homem para a instrucção da mocidade*. Lisboa: s/ editor.

Neves, A. A. (2001). *Filhos das Ervas, a iligitimidade no Norte de Guimarães – séculos XVI a XVIII*. Guimarães: NEPS Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

Paiva, J. P. (2011). *Baluartes da Fé e da Disciplina: O enlace entre a inquisição e os Bispos em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Paiva, J. P. M, Gouveia, A. C, Barbosa, D. S. (2014). *O Concílio de Trento em Portugal e nas suas conquistas. Olhares novos* (1º vol.). Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa da Universidade Católica Portuguesa.

Palomo, F. (1997). «Disciplina christiana» Apuntes historiográficos en torno a la disciplina y el disciplinamento social como categorias de la historia religiosa de la alta edad moderna. *Cuadernos de Historia Moderna*, 18, 119-136.

Rodrigues, C. de J. (2009). *Género e aprendizagem participativa orientada para a acção em educação sexual: um estudo com alunos (as) do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de mestrado em Educação não publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Rodrigues, C. de J. & Vilaça, T. (2013). Educação em Sexualidade na Educação Moral e Religiosa Católica no 7º ano de escolaridade em Portugal, *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8 (3), 561-576.

Rodrigues, C. de J., & Vilaça, T. (2011). Responder às necessidades em educação sexual dos adolescentes: influência do género no desenvolvimento da competência de acção. *In* A. B. Lozano, M. P. Uzquiano, A. P. Rioboo, J. C. B. Blanco, B. B, da Silva, & L. S. Almeida (Org.), *Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 457 – 467). Corunha: Universidade de Corunha, Universidade do Minho.

Simovska V., & Jensen, B. B. (2003).*Young-minds.net/lessons learnt: Student participation, action andcross-cultural collaboration in a virtual classroom.*

Copenhagen: Danish University of Education Press.

Simovska, V. (2008). Learning in and as Participation: A case study from health Promoting Schools. In A. Reid, B. B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Eds.). *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment Health and Sustainability* (pp. 61-80). Netherlands: Springer.

Soares, F. N. (1997). *A arquidiocese de Braga no século XVII. Sociedade e mentalidades pelas visitações pastorais (1550-1700).* Braga: Instituto de Ciências Sociais.

Viegas, A. & Vilaça, T. (2011). Educação em ciências e desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In L. Leite, A. S. Afonso, L. Dourado, T. Vilaça, S. Morgado, & S. Almeida (Org.), Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania (pp. 319 – 331). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Vilaça, T. (2006). *Acção e competência de acção em educação sexual: uma investigação com professores e alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.* Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Vilaça, T. (2007). Dos Modelos de Educação para a Saúde Tradicionais aos Modelos de Capacitação: Abordagens Metodológicas da Educação Sexual em Portugal do 7º ao 12º anos de Escolaridade. In ENCIGA (Eds.), Actas do XX Congreso Associación dos Ensinantes de Ciências de Galicia (30 p.). Sanxenxo: ENCIGA

Vilaça, T. (2012). Ação, competência para a ação e visibilidade de género na educação em sexualidade nas escolas promotoras de saúde. In C.B.G. de Souza, & P.R.M., Ribeiro (Ed.), *Políticas públicas em educação no contexto Ibero-Americano* (pp.133 – 157). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Vilaça, T. (2014). A educação em sexualidade na escola como uma vivência de cidadania: alunos e alunas como agentes socializadores da promoção de sexualidades saudáveis. In J.C. Magalhães, P.R.C. Ribeiro (Org.), *Educação para a Sexualidade* (pp.143-175). Rio Grande: Editora da FURG.

Vilaça, T. (2015). Competência para a ação na educação em sexualidade: potencialidades da parceria entre profissionais da educação e saúde com integração das TIC. In A.P. Vilela (Coord.), Educação sexual: do saber ao fazer. Um contributo para a formação de professores (pp. 29-47). Braga: Centro de Formação de Escolas Braga/Sul.

Vilaça, T. (2016). Dinâmicas das relações entre a educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade nas escolas promotoras de saúde. In A.M.C. Leão & R.L. Muzzeti (Org.), *Abordagem panorâmica educacional: da educação infantil ao ensino superior* (pp. 35 – 60). Araraquara: Cultura Acadêmica Editora.

Vilaça, T. (2017). A multiple case study based on action-oriented sexuality education: Perspectives of Portuguese teachers. Health Education, 117(1), 110-126.

Vilaça, T., Sequeira, M., & Jensen, B. B. (2011). In-service training on the development of participatory and action-oriented sexual education in schools, *Doxa - Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 15, 1, 85 – 96.

Autora

Cristina de Jesus Marques Rodrigues
Mestre em Educação para a Saúde pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Doutoranda em Estudos da Religião na Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal. Agrupamento de Escolas de Freixo, Portugal. Email: *crismr25@gmail.com*

3| DE DEUSAS À MARGINALIDADE: PUTAS QUE SEDUZEM

Tânia Gonçalves Bueno da Silva, & Neiva Maria Rodrigues Silva

Introdução

Este capítulo propõe refletir sobre o processo histórico, cultural e social que circunda as representações acerca da prostituição. O contexto histórico da prostituição perpassa a reprodução de saberes, verdades e relações de poder que produziam e produzem posições, muitas vezes, marginalizadoras às "putas": prostitutas e, hoje, profissionais do sexo[1]. O foco da reflexão é a formação de professores e professoras a partir do texto das Deusas (Mascetti, 2008). O que nos deu a possibilidade, como discentes, de encontrarmos a nossa própria palavra para prostituição foi a expressão através da arte, refletindo por meio dela sobre a violência no Brasil, principalmente contra as mulheres, que tem raízes profundas na colonização baseada na cultura ocidental e patriarcal. A legitimação da violência contra as mulheres acontece respaldada em argumentos machistas, de intolerâncias e discriminação de género. Neste sentido, é necessário discutir e desenvolver trabalhos científicos nas Universidades, mas também fazer intervenções nessas instituições com a comunidade, possibilitando a reflexão sobre estes assuntos e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Por fim, destacamos que há um movimento social em torno dos direitos trabalhistas, sendo que as prostitutas têm conquistado direitos e, consequentemente, a identidade de profissionais do sexo. A partir disso, temos como objetivo central refletir sobre o processo histórico, cultural e social que circunda as representações acerca das "putas que seduzem" tendo como ponto de partida a historiografia disponível**.**

Silva, T.G.B.da, & Silva, N.M.R. (2017). *De deusas à marginalidade: Putas que seduzem*. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 359 – 368). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

[1] CBO – (Classificação Brasileira de Ocupação) 2002, Nº 5198 – 05 Profissionais do sexo.
Lei 4.211/12 , Lei Gabriela Leite: projeto de lei que regulamente a atividades das profissionais do sexo.

Argumentando sobre o processo histórico, cultural e social de "deusas a putas"

As mulheres do sexo como sacerdotisas

As mulheres do sexo eram consideradas cultas, antes de Cristo, exercendo função de sacerdotisas. Foram musas inspiradoras e divindades protetoras, por vezes igualavam-se às divindades masculinas. A prostituição tinha um significado sagrado, era respeitada como uma ocupação de prestígio perante a sociedade Egípcia, na região da Mesopotâmia e Grécia. Entretanto, com o surgimento das ideologias cristãs e o puritanismo houve um movimento para desqualificá-las e, consequentemente, restringi-las e cerceá-las do seu próprio corpo.

De acordo com Rago (1991) a prostituição é popularmente conhecida como a profissão "mais antiga do mundo" (p. 19). O lado desconhecido da história é que a imagem a respeito delas nem sempre foi a que temos atualmente. De acordo com Pereira (2009), as meretrizes já foram admiradas pela inteligência e cultura, e também já foram associadas a deusas. Manter relações sexuais com elas era necessário para conseguir poder e respeito. Com o passar dos anos, esse status passou de respeitável a condenável.

No período da pré-história, a mulher era associada à "Grande Deusa, criadora da força da vida e estava no centro das atividades sociais, explica Nickie Roberts (1998), no livro "As prostitutas na História[1]". Nas grandes cidades da Mesopotâmia e do Egito, as sacerdotisas dos templos, que participavam de rituais sexuais religiosos, ao mesmo tempo mulheres sagradas e meretrizes, foram as primeiras prostitutas da história. Ainda, de acordo com a autora, os reis precisavam buscar a bênção da deusa por meio do sexo ritual com as sacerdotisas, para legitimar o seu poder. As meretrizes eram consideradas mulheres que possuíam a função social de iniciar os homens na vida sexual e manter a "pureza", isto é, a virgindade das donzelas destinadas ao casamento. Conforme Pereira (2009), na Grécia antiga, as mulheres viviam num confinamento físico e mental. Mas aquelas que se tornavam meretrizes desfrutavam de liberdade sexual e económica. De acordo com a autora, foi nesse período que surgiu a hierarquia entre as mulheres do templo, com um escalão de prostitutas de classe alta que mantiveram os seus poderes e privilégios e as que trabalhavam fora dos templos, primeiras prostitutas de rua. Nessa época, mesmo as prostitutas de rua continuaram a ser vistas como sagradas.

---

[1] Roberts, N. (1998). *As prostitutas na história*. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos.
O livro traz a origem da prostituição, o culto à deusa, o tráfico sexual imperial, o comércio do sexo na Europa medieval e a relação entre prostituição, poder e Igreja. O livro revela ainda a luta da autora a favor da descriminação da prostituição.

Divisão das mulheres em prostitutas e esposa

Nickie Roberts (1998) afirma que a divisão das mulheres em prostitutas e esposas surgiu no início da história patriarcal, quando surgiram leis segregando as duas. A autora explica que a forma patriarcal de casamento, em que o marido literalmente é dono da esposa e dos filhos, aprofundou mais ainda o abismo entre a esposa e a prostituta, na medida em que as instituições religiosas e políticas masculinas foram crescendo. Nickie Roberts (1998) ressalta que com o passar do tempo, a independência sexual e económica da prostituta tornou-se uma ameaça à autoridade patriarcal. Por isso, a religião da deusa foi combatida pelos sacerdotes hebreus e, aos poucos, suprimida. Os rituais sexuais viraram pecados graves e as sacerdotisas, pecadoras. Inicia-se, portanto, um movimento da igreja com o intuito de "salvar/recuperar" as prostitutas. Aquelas que não aceitassem a mudança de vida eram excomungadas pela igreja católica e as que se mostrassem arrependidas eram perdoadas e aceites pela sociedade. De acordo com Pereira (2009), houve até um movimento de conversão em que a igreja estimulou fiéis a "recuperarem" as prostitutas e casar-se com elas.

Apesar de condenada, a prostituição foi tolerada pela igreja, pois era considerada um mal necessário. Nas cidades haviam bordéis públicos e privados, casas de tolerância e casas de banho. Além disso, continuavam a existir as prostitutas que trabalhavam nas ruas. Para São Tomás de Aquino[1] "a prostituição nas cidades é como a fossa no palácio, tire a fossa e o palácio vai tornar-se um lugar sujo e mal cheiroso".

A partir da Revolução Industrial e das suas consequências capitalistas na sociedade ocidental, as mulheres passam a prostituir-se na lógica de mercado. Na modernidade, segundo Rago (1991), a prostituição ganhou feições diferenciadas, porque as mulheres conquistaram maior visibilidade e atuação na sociedade. Entretanto, a autora enfatiza que apesar da modernização dos costumes, a sociedade ainda permaneceu conservadora em relação às prostitutas. Rago (1991) acrescenta que o discurso sobre a prostituição ficou forte nesse período e virou debate médico e jurista. Há um uso não consciente da prostituição para dizer que a mulher direita não fuma, não sai de casa sozinha, não assobia na rua, não goza. O médico vai dizer que, por um lado, a mulher não tem muito prazer sexual, ela tem desejo de ser mãe e, por outro lado, o homem tem de sobra, por isso, precisa da prostituta. Esse discurso machista vai além, pois defende a existência de bordéis para que os moços possam ter a sua iniciação sexual, lugar segundo o qual eram introduzidos nas "artes do amor" pelas prostitutas, com as quais às vezes chegavam a ter relações duradoiras. Rago

[1]São Tomás de Aquino foi um importante teólogo, filósofo e padre dominicano do século XIII. Foi declarado santo pelo papa João XXII em 18 de julho de 1323. É considerado um dos principais representantes da escolástica (linha filosófica medieval de base cristã). Foi o fundador da escola tomista de filosofia e teologia. Buscou utilizar a filosofia greco-latina clássica (principalmente de Aristóteles) para compreender a revelação religiosa do cristianismo.

(1991) explica que "se moralmente condenada, essa função era bem vinda à sociedade, pois, segundo se acreditava, garantia a virgindade das futuras esposas e permitia que os moços arrefecessem parte do "fogo interno", numa fase da vida em que os impulsos libidinais eram muito prementes" (p. 25).

No entanto, de acordo com Rago (1991), a prostituta ainda era pouco citada explicitamente, a não ser pelos sectores mais especializados nas discussões dos problemas sociais, tais como médicos, juristas, policiais, jornalistas e na fala das mulheres de elite. Nas leituras destinadas às moças, nas revistas femininas, a prostituição não encontrava espaço, assim como, os assuntos que remetiam para o desejo e a sexualidade. Segundo Rago (1991) "a prostituta tornava-se uma ameaça imaginária, um fantasma que todas as mulheres deveriam exorcizar" (p. 38).

Com o processo de modernização, de crescimento económico e com a explosão demográfica, houve um alargamento dos territórios de prostituição. Esses territórios concentravam-se em áreas centrais das cidades, próximos aos bancos, casas comerciais, bares, teatros, cinema. Lugares esses que atraíam a burguesia endinheirada, os políticos, os advogados e os médicos.

No Rio de Janeiro e São Paulo surgem casas luxuosas nos centros urbanos que abrigavam a prostituição da alta sociedade com prostitutas de luxo, as francesas *cocottes*, entre outras estrangeiras. De acordo com Rago (1991), ainda se redefinia o perfil da prostituta com base no paradigma fornecido pela "francesa", "que encantava a Paris de Napoleão III, cobiçada por todos, levava a que se multiplicassem os apelidos e gestos importados pelas que aspiravam à condição de cocotes e demi-mondaines" (p. 81). A autora ainda acrescenta que elas exibiam-se ostensivamente em carros abertos expondo o corpo ornamentado. As francesas deslocavam o foco de atenção das negras escravizadas para elas.

Com o avanço do capitalismo, a prostituição estende-se à escravidão, na qual as negras eram exploradas sexualmente pelos seus coronéis, obrigadas a venderem o seu próprio corpo. É importante salientar que já havia exploração sexual do corpo das escravizadas e de algumas mulheres da classe menos favorecida. Rago (1991) explica que "a mulher negra, símbolo da sexualidade quente e tropical, ainda hoje, deixava de figurar como o principal signo da imoralidade sexual, substituída pela prostituta estrangeira" (p. 43). Tinha-se um olhar mais curioso para as cortesãs francesas, pois estas pareciam muito mais sedutoras e experientes do que qualquer outra. Assim, elas tornavam-se mais desejadas do que as demais. Além disso, Rago (1991) salienta que "se o corpo da escrava fora controlado e domesticado, a meretriz estrangeira é que ameaçava deter o controle sobre os instintos de homens e mulheres inexperientes. Sem nítidas marcas de inferioridade e desvio" (p. 43).

Por um lado, a presença das prostitutas francesas instituía a imagem de mulher mais sedutora e poderosa, tornando assim, uma ameaça para a estabilidade das famílias e para a preservação dos bons costumes. Por outro lado, as francesas eram

consideradas figuras portadoras de hábitos mais civilizados e melhor nível cultural que as brasileiras e, dessa forma, destacaram-se na função de introduzirem os jovens "nas artes do amor" e ensinarem códigos mais modernos de civilidades aos rudes fazendeiros e demais provincianos.

Para Rago (1991), o charme da "francesa" foi construído no imaginário social a partir de dois temas recorrentes: "o da sua maior capacidade de sedução e o do seu domínio das regras de comportamento civilizado" (p.44). Para muitas prostitutas, principalmente as de luxo, representavam um papel diferenciado, pois muitas vezes, eram interlocutoras dos frequentadores dos bordéis de luxo participando de discussões sobre política, artes, economia, ou seja, assuntos que costumavam ser monopolizados pelos homens. Estas prostitutas, então, tinham características de independência, liberdade e poder que lhes garantia presença em todos os espaços sociais.

A expansão do comércio do prazer e a sofisticação crescente do mundo da prostituição provocaram reações moralistas entre sectores diversificados da população. Rago (1991) descreve que "ao lado dos chefes de polícia, envolvidos com a moralização dos costumes, a imprensa promoveu sucessivas campanhas exigindo respostas eficazes de vigilância do submundo" (p. 108). A autora complementa que inúmeras reportagens na imprensa, decretos oficiais de fiscalização dos hotéis e tavernas, e artigos que defendiam a higienização da cidade manifestavam, no nível da sensibilidade, uma forte obsessão em proteger a moralidade das jovens e em restringir a circulação das mulheres pelas ruas e praças. Com o processo de higienização e especulação imobiliária, atribuiu-se a elas a responsabilidade pela transmissão de doenças, marginalizando-as e atribuindo-lhes a conotação pejorativa de prostitutas.

Baseando-se em discursos de médicos europeus, tentava-se impor ao Brasil um sistema higienista que objetivava disciplinar a prostituição de modo a impedir que se manifestassem formas aberrantes de comportamento sexual. O ideal de prostituta, para os higienistas, era a mulher recatada e dessexualizada que cumpria os seus deveres profissionais sem sentir prazer e sem gostar de sua atividade sexual. Além disso, defendiam que os bordéis estivessem localizados longe de escolas, igrejas e bairros residenciais e que as meretrizes deviam ter poucas permissões para saídas. Resumindo, a sociedade higienista, com o apoio da polícia impõe e delegam às prostitutas a luta contra doenças sexualmente transmissíveis, limpeza das ruas e a concentração delas em bordéis, diminuindo a possibilidade de se espalharem pela cidade. As prostitutas eram fichadas em delegacias, sendo que esse sistema colaborava para que a prostituição fosse marginalizada e tratada como crime, fora da legalidade. Podemos refletir que tudo que fica à margem da lei torna-se vulnerável e suscetível a várias formas de violência e ao tráfico.

Questionando a legalização da prostituição

Segundo Silva (2008), há no mundo três sistemas legais sobre prostituição, isto é, o Abolicionismo, o Regulamentarismo e o Proibicionismo. A maioria dos países, como o Brasil, adota o Abolicionismo. Por esta visão, a prostituta é uma vítima e só exerce a atividade por coação de um terceiro, o "explorador" ou "agenciador", que recebe parte dos lucros obtidos pela profissional do sexo. Por isso, a legislação abolicionista pune o dono ou gerente de casa de prostituição e não a prostituta. Nesse sistema, quem está na ilegalidade é o empresário, ou patrão, e não há qualquer proibição em relação a alguém negociar sexo e fantasia sexual. A corrupção fica facilitada neste caso. O Brasil adota esse sistema desde 1942, quando entrou em vigor o atual Código Penal, em reforma há mais de cinco anos.

Atualmente, há uma movimentação social em torno dos direitos trabalhistas e as prostitutas têm conquistado direitos e, consequentemente, a identidade de profissionais do sexo. As iniciativas de políticas públicas voltadas para a prostituição têm sofrido uma inflexão, desde o final de século 20 deixando de ser objeto exclusivo de intervenção policial e sanitária, incluindo a perspectiva dos movimentos de prostitutas. Com a propagação do VIH, o Ministério da Saúde passa a preocupar-se e a ser um dos maiores apoiantes dos programas que visam esclarecimentos sobre aspectos gerais de saúde, principalmente no que tange à prevenção de DST e VIH. Mesmo assim, por causa da marginalização da mulher, as "putas" ainda se encontram segregadas e pouco se fala da responsabilidade masculina nestas relações, que muitas vezes são os propagadores dessas doenças. Sem falar nas relações sexuais extraconjugais e múltiplas inseridas no grupo LGBT+.

Em julho de 1987, ocorreu no Rio de Janeiro o I Encontro Nacional das Prostitutas, promovido pelo programa "Prostituição e Direitos Civis", coordenado por Gabriela Leite[1]. O objetivo principal do encontro foi o de facilitar uma rede de contatos e intercâmbios entre as prostitutas, propondo o desencadeamento de ações conjuntas de reivindicações dos direitos civis. Durante o encontro foi criada a Rede Brasileira de Prostitutas, cuja função é assessorar a formação e capacitação de associações de prostitutas, apoiar e promover eventos e encontros da categoria, formular políticas públicas em parceria com órgãos governamentais e lutar par obter o reconhecimento legal da profissão (Rodrigues, 2009).

---

[1] Gabriela Silva Leite (1951-2013), ativista dos direitos das prostitutas desde 1987, fundou a grife de roupas Daspu com o objetivo de gerar recursos para a ONG Davida, fundada por ela própria. Ex-prostituta iniciou a sua militância em 79, quando organizou uma marcha em protesto contra um delegado violento que frequentava a boca do lixo, em São Paulo, local onde ela trabalhou antes de se aposentar e se dedicar exclusivamente à luta pelo direito das profissionais do sexo. O seu trabalho ganhou repercussão quando organizou o primeiro encontro nacional das prostitutas, em 1987, na capital paulista, com mulheres de 11 estados.

Assiste-se, portanto, à emergência de organizações integradas por prostitutas que reivindicam não só os direitos sociais de cidadania, mas também o reconhecimento da prostituição, "como um trabalho como outro qualquer", que acarretam direitos e deveres. No caso do Brasil, as políticas públicas voltadas para a prostituição começaram a mudar a partir da década de 1990, inaugurando um período de incorporação de novos elementos, perspectivas e sujeitos no debate sobre a prostituição e os direitos das pessoas que exerciam a atividade (Rodrigues, 2009). Pode ressaltar-se aqui o surgimento de uma nova classe de mulheres, as profissionais do sexo buscando os seus direitos por meio de organizações.

De acordo com Roberts (1998), é no bojo do surgimento dos movimentos sociais de defesa dos direitos de prostitutas e da proposição de ressignificação da prostituição, ou melhor dizendo, do "trabalho sexual" como "um trabalho como outro qualquer", que emerge o termo trabalhadores/as do sexo ou "profissionais do sexo" para se referir àqueles/as que exercem a prostituição ou se dedicam ao "comércio do sexo".

Em 19 de fevereiro de 2003, foi apresentado o Projeto de Lei 98/2003[1], que discutiu a exigência de pagamento por serviços de natureza sexual e suprimia do Código Penal os artigos relacionados com a indução ou atração de alguém à prostituição, à manutenção de casa de prostituição e ao tráfico de mulheres (artigos 228, 229 e 231). Já em 12 de julho de 2012 foi apresentado à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n 4.211/2012, de autoria do Deputado Federal Jean Wyllys, do Partido Socialista/RJ, com o propósito de regulamentar a atividade dos profissionais do sexo no Brasil. O assunto tem fomentado calorosas discussões na Casa Legislativa, na média nacional e nas redes sociais, trazendo consigo uma pluralidade de opiniões, mobilizando tanto os parlamentares mais conservadores (em regra, representantes das classes religiosas) como os mais liberais, que defendem tal projeto como uma forma de cumprimento do direito fundamental do livre exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão (Vieira, & Júnior, 2015).

Cabe ressaltar que o autor do Projeto de Lei propôs também a sua intitulação como "Lei Gabriela Leite", em homenagem à profissional do sexo de mesmo nome, militante dos Direitos Humanos e da causa dos profissionais do sexo desde o final da década de 1970. Ao justificar o Projeto, o Deputado expõe que a prostituição é atividade cujo exercício remonta à antiguidade e que, apesar de sofrer exclusão normativa e ser condenada do ponto de vista moral ou dos 'bons costumes', ainda perdura. Explica que "é de um moralismo superficial causador de injustiças à negação de direitos aos profissionais cuja existência nunca deixou de ser fomentada pela própria sociedade que a condena. Trata-se de contradição causadora de marginalização de segmento numeroso da sociedade"[2].

---

[1] http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/documentos/0017.html: acesso em 6 de nov. 2016
[2] http://emporiododireito.com.br/tag/projeto-de-lei-gabriela-leite/: acesso em 6 de nov. 2016

ProvocArte como estratégia para promoção de questionamentos sobre a prostituição

Neste contexto, a participação na disciplina de Arte e Educação do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Lavras – UFLA de onde emergiu este estudo, não só nos possibilitou, por meio de suas diversas propostas, o autoconhecimento como mulheres que estamos em constante luta para superarmos os preconceitos e em busca do respeito pelas diferenças de género, como também despertou em nós a reação de levar essas reflexões além dos espaços institucionalizados da academia. Surgiu, assim, a ideia da ação performática de interação com a comunidade universitária com a possibilidade da pluralidade de reflexões/ações. Resolvemos, então, ao final da disciplina de Arte e Educação, realizar performances artísticas nos espaços do Restaurante Universitário, Biblioteca e Cantina Central (Figura 1).

Figura 1. *Performance "putas que seduzem" das estudantes do curso de mestrado em educação da Universidade Federal de Lavras, UFLA/MG*

O ProvocArte (nome que demos ao evento performático) proporcionou a intervenção em espaços públicos, além da sala de aula, para levar a arte vinculada à possibilidade de reflexão. O grupo foi composto por nós, autoras desse texto, e as colegas Lucimara Destéfani de Souza Penha e Silvana de Castro Faria[1].

Abordamos o processo histórico da prostituição, caracterizadas de profissionais do sexo em figurinos de contextos históricos de épocas distintas, propiciando a reflexão

[1] Mestrandas em Educação na Universidade Federal de Lavras

sobre as marcas históricas, culturais e sociais que circundam as representações das prostitutas. A arte, segundo Coli (1995), tem uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de "aprendizagem". O seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois o nosso contato com a arte transforma-nos, porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia.

A nossa ação baseou-se na possibilidade de viver e fruir arte na atividade performática e provocou muita curiosidade na comunidade académica por intermédio de olhares de aprovação, reprovação, estranhamentos e encantamentos. No final, reunimos as pessoas do entorno e os académicos para a socialização e avaliação das atividades e trabalhos apresentados, momento em que foi sinalizado não só a relevância da problematização dos temas que envolveram as representações das mulheres, mas também a intervenção feita por nós mestrandos e mestrandas em educação. Ou seja, concluímos com este trabalho que as Universidades não só precisam ser espaços de formação e produção de saberes científicos, como também necessitam intervir em prol de uma sociedade mais justa representada pelos direitos constituídos de forma igualitária independente de género.

Conclusões e implicações

Com base nessa discussão histórica acerca das prostitutas, percebemos que a sua depreciação perpassa por factos de âmbitos culturais, políticos e sociais segundo os quais rotulam essas mulheres como escórias, mulheres de “vida fácil”. O trabalho justifica-se, portanto, nessa investida de se problematizar as várias culturas e conceitos construídos pelos que exercem o poder sobre a representação destas mulheres. Este trabalho teve como implicação refletir sobre a violência no Brasil, principalmente contra as mulheres, e também procurar argumentos e fundamentos diversos, incabíveis e inconsistentes para a justificar. A legitimação desta violência acontece sob argumentações machistas e de relações de poder que se baseiam na intolerância e discriminação de género. Outro facto a considerar para a reflexão é que atualmente a prostituição conta não só com mulheres menos instruídas, mas também com mulheres pertencentes a diversas classes sociais.

Referências

Coli, J. (1995). *O que é Arte* (15ª ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.

Mascetti, M. D. (2008). *Diosas, Lá Canción de Eva. El renacimientodel culto a lo feminino.* Barcelona: Malsinet.

Pereira, P. (2009). *As prostitutas na história - De deusas à escória da humanidade*. http://historianovest.blogspot.com.br/2009/03/as-prostitutas-na-historia-de-deusas.html. Acesso em 6 de nov. 2016.

Rago, L. M. (1991). *Os prazeres da noite: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890-1930)* (2ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Roberts, N. (1998). *As prostitutas na história* (Tradução de Magda Lopes). Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos.

Rodrigues, M. T. (2009). A prostituição no Brasil contemporâneo: um trabalho como outro qualquer? *Revista Katál*, 12(1), 68-76. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view. Acesso em 6 de nov.2016.

Silva, M. B. da (2008). Profissionais do sexo e o Ministério do Trabalho. *Âmbito Jurídico*, XI(59). Disponível em:<http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5233Acesso em: 10 ago. de 2016.

Vieira, L. B., & Júnior, A. de O. F. (2015). Lei Gabriela Leite: a legalização da prostituição sob uma nova perspectiva no direito penal brasileiro. *Revista Transgressões Ciências Criminais em Debate*, 3(1), 331-344. file:///C:/Users/User/Downloads/7211-18466-1-PB%20(1).pdf: acesso em 6 de nov. 2016.

Autoras

Tânia Gonçalves Bueno da Silva
Mestranda em Educação, Universidade Federal de Lavras. Membro do grupo de pesquisa "Relações entre Filosofia e Educação para Sexualidade na Contemporaneidade: a Problemática da Formação Docente (FESEX)". http://lattes.cnpq.br/5186852361746554. Email: *tania.silva@ifsuldeminas.edu.br*

Neiva Maria Rodrigues Silva
Mestranda em Educação, Universidade Federal de Lavras. *http://lattes.cnpq.br/5951381284529280.* Email: *neivamestrado@gmail.com*

4|CORPOS CIBORGUES E RESISTÊNCIAS CAPILARES: SUBJETIVAÇÃO E POSSIBILIDADES DE EXERCÍCIO DA EXISTÊNCIA NA SEROPOSITIVIDADE

Vinícius Lucas de Carvalho

Introdução

Apesar de ter sido referência no tratamento e combate às infeções pelo VIH/Sida, o Brasil enfrenta um número ainda crescente de novas infeções. Tal facto traz consigo a necessidade de entender como a imagem do VIH/Sida pode contribuir para a subjetivação dos corpos e como ocorrem as negociações sociais e culturais das seropositividades. Pensar em como esses corpos subjetivados pela realidade das seropositividades se transformam em novos corpos e experimentam uma nova forma de viver, antes impensada, é o objetivo deste artigo.

A medicalização dos corpos possibilita uma nova vida, ao mesmo tempo que normaliza as formas de viver. O biopoder cerceia as subjetividades, controla as formas de viver as manifestações das sexualidades e segmenta aquelas ainda vistas como dissidentes. Abrem-se, nele, as possibilidades de resistências. Quem resiste são os corpos ciborgues, que procuram nas possibilidades da nova vida as brechas do falar, do escutar, do negociar e do agir cultural e socialmente. O novo sangue segue capilarizado no organismo e o novo organismo pode capilarizar-se nas novas relações de poder que se estabelecem. Neles ainda pulsa a resistência ao fantasma da Sida da década de 80, que ainda reexiste; a nova imagem do VIH/Sida enquanto uma doença crônica abre novas formas de se pensar esses corpos que ocupam espaços escolares, sociais, culturais e históricos. A seropositividade apresenta-se como uma nova forma de viver a sexualidade, antes proibida e agora exercida como oportunidade do cuidado de si e do outro.

Carvalho, V.L. de (2017). *Corpos ciborgues e resistências capilares: Subjetivação e possibilidades de exercício da existência na seropositividade*. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 369 – 378). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Quase trinta anos depois dos primeiros casos, ainda enfrentamos no Brasil e no mundo o crescimento do número de infecções por VIH, o Vírus da Imunodeficiência Humana que, sem os devidos cuidados, evolui para a Aids ou Sida, Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, segundo informações disponibilizadas pelo Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS[1]). Os primeiros casos[2] de Sida surgiram em 1977 e 1978 nos Estados Unidos, no Haiti e na África Central e só foram definidos como Sida em 1982, quando a nova síndrome foi classificada. No Brasil, o primeiro caso registado de Sida ocorreu em 1980, em São Paulo. Embora hoje saibamos a diferença existente entre a presença do vírus no organismo e o desenvolvimento da doença, ainda lidamos com a dificuldade em falar sobre o tema, na maioria das vezes motivada pelo preconceito e pelo desconhecimento das formas de transmissão da infeção. A realidade das pessoas infetadas e/ou doentes, como consequência do avanço nas formas de tratamento, também é diferente da realidade da década de 80, no sentido de expectativa e qualidade de vida proporcionada pelos medicamentos utilizados, a terapia antiretrovirais, também conhecida como TARV. O que se mantém, no entanto, é uma imagem preconceituosa muito propagada no início, pelo desconhecimento geral sobre a nova doença, chamada como a doença dos 5H's. Essa imagem relaciona a infeção e a possibilidade de transmissão do vírus a cinco grupos de pessoas, primeira e principalmente à homossexualidade masculina cisgénera; mas também às prostitutas (hookers); às pessoas usuárias de drogas, principalmente as injetáveis, como a heroína; às/aos haitianas/haitianos e, finalmente, às pessoas hemofílicas.

Seropositividade capilarizada

Cada um dos cinco grupos que formam os 5H's possui uma significação da imagem da Sida, que, para além de ajudar a entender o surgimento da doença, também contribui para a construção da sua representação em sociedade (Jeolás, 2007). Pensando nessa contribuição, cabe analisar como cada um desses Hs se relaciona com a Sida.

A autora Leila Jeolás (2007) apresenta quatro deles: 1) os/as hemofílicos/hemofílicas aparecem como um grupo vitimizado pela doença por serem pessoas que já possuem tal distúrbio genético de coagulação sanguínea, o que os/as tornam dependentes de transfusões de sangue; 2) os/as haitianos/haitianas, por figurarem entre os primeiros casos de surgimento da doença, tiveram os seus rituais religiosos, vistos como exóticos pelo ideal cristão,

[1] Disponível em http://unaids.org.br/
[2] Disponível em http://www.aids.gov.br/pagina/historia-da-aids

apontados como causa de surgimento da doença; 3) as pessoas heroinómanas seriam infetadas pelo vírus da Sida por serem culpadas de usarem drogas; 4) as prostitutas (hookers), grupo não apresentado pela autora, teriam sua parcela de culpa culturalmente instituída por subverterem a ordem do sexo e por venderem os seus corpos, sendo então, veículos de transmissão do vírus; 5) já os homossexuais masculinos cisgéneros, pelo seu comportamento sexual e seu estilo de vida, foram vistos como a causa da Sida por serem desviantes, pecadores e promíscuos.

Percebem-se dois eixos importantes relacionados a estes cinco grupos, a religião e a sexualidade, que são dois dispositivos de controle social bastante evidentes e que possuem uma relação histórica de tentativa de controle e culpabilização de um sobre o outro. Apesar de sabermos que a infecção pelo VIH não está relacionada à homossexualidade nem à prostituição, estes dois grupos de pessoas ainda sofrem com estigmas criados pela média e validados pela medicina desde a década de 80. O fato de a epidemia ter começado a virar notícia pelo crescente e alarmante número de casos de Sida entre a população de homens homossexuais cisgéneros, fez com que o preconceito já vivido por essas pessoas se tornasse muito maior e acabou por nomear a doença como o Cancro Gay, por causa das lesões epiteliais que surgiam com o agravamento da doença, provocadas pelo Sarcoma de Kaposi. Com a sua população sofrendo com o aumento no número de mortes, pelo pânico moral gerado na sociedade e pela ausência de respostas médicas à nova doença mortal, a comunidade LGBT+[1] começa a organizar-se e a cobrar respostas e posicionamentos governamentais sobre a situação alarmante instalada. O interessante é que a Sida articula o biológico, o político e o social, desnudando preconceitos cristalizados que se atualizam constantemente (Jeolás, 2007). Ao serem tidos como o foco da doença, os gays veem ressurgir as formas mais violentas e segregadoras de preconceitos e discriminações, ao mesmo tempo em que se tornam agentes centrais nos panoramas políticos, sociais e médicos, provocando mudanças em políticas públicas de saúde.

A Sida vem também revelar a sexualidade como componente social e cultural, criando um campo de combate entre o que seria normal e anormal, pois inicialmente a heterossexualidade encontra conforto na vinculação da Sida à homossexualidade e à bissexualidade, esta vista como mediadora de transmissão do vírus. Este combate acaba por revalidar socialmente a imagem de normalidade atribuída histórica, cultural e politicamente à heterossexualidade, tornando anormais as outras possibilidades de vivências das sexualidades. Também

[1]A sigla LGBT+, utilizada aqui, diz respeito ao Movimento de Pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgéneras, Transexuais e tantas outras identidades, subjetividades, marcadores e expressões das sexualidades e do gênero. Utiliza-se o símbolo "+" como forma de simbolizar as possibilidades de ampliações da sigla em seu constante negociar histórico, social, cultural e político, fazendo surgir novas formas de ser-estar-agir no mundo.

institucionaliza-se socialmente, gerindo as formas de viver e, por isso, mantendo a heterossexualidade como a norma e a homossexualidade e bissexualidade como o desvio. Esses exercícios de centralização de uma norma e de negação de muitos outros componentes sociais como desvio geram as opressões, segregações e as formas de exercício da existência em sociedade, subjugadas ao estado e resistindo pelas viáveis possibilidades de resistências. Esses aspetos das relações sociais e dos jogos de poder em sociedade são remanescentes das mudanças nas formas de governar, analisadas por Foucault (2010).

Foucault (2010), ao tratar sobre a governamentalidade, mostra as transformações pelas quais os modos de governar passaram ao longo da história, mais especificamente entre os séculos XVI, XVII e XVIII. Relaciona a imagem do príncipe com seu principado, a manutenção da soberania nas tomadas de decisão no reino e o surgimento das novas formas de governar, chegando à analise da construção do olhar sobre a população, como manutenção das formas de governo e de sua soberania negociada socialmente, utilizando da economia e da estatística. O autor/filósofo analisa a representação da família como uma forma de governo, onde o pai rege, cuida e administra aqueles/aquelas com os/as quais se relaciona. Percebe que uma forma de governo relacionada com a ideia de família funcionou em determinados períodos da mudança das formas de governar, mas que precisou ser atualizada por conta do crescimento demográfico e acúmulo económico ocorrido no século XVII. A noção de economia como gestão da família era o centro da mudança na governamentalidade. No entanto, com o crescimento demográfico, a noção de família continua centrada na soberania patriarcal e carece de uma mudança para que o governo se continue mantendo. Assim, ao lançar-se o olhar para a população, percebe-se a nova forma de governar, utilizando-se a estatística. Esta funciona por trazer para o centro uma subtileza que acaba por diluir a noção de soberania, pois traz para o governo a preocupação com as variáveis quantificáveis da população, a saber, número de mortes, doenças, endemias, trabalho, riqueza, que entre outros fatores revelam as características próprias da população. A família passa, no século XVIII, de forma de governo para item fundamental de análise, conhecimento e controle da população.

Abre-se espaço, assim, para uma "arte de governar". Utilizando-se de campanhas, o governo consegue, mensurando dados sobre a população por meio da interpelação da família, realizar com subtileza a construção da imagem da população tanto "como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça" (Foucault, 2010, p.289). A "economia política" surge nas relações existentes entre governo e população nessa nova "arte de governar", a soberania enquanto bloco fixo nas ações do governo, agora encontra-se diluída nas técnicas atualizadas de governo pela leitura da

população. Estas técnicas encontram possibilidades de atuação sobre a população e manutenção do governo por meio dos dispositivos de segurança tais como exército, escola, igreja, saúde, dentre tantos outros que agem na manutenção do triângulo ainda não desmembrado soberania – disciplina - gestão governamental. É nesta nova "arte de governar" que se encontram presentes os conceitos de biopolítica e biopoder.

A biopolítica como uma forma de governar não apenas por processos disciplinares, mas pela atenção às formas de controle percebidas na população, é responsável pela manutenção da diluição das características da soberania mantida (Revel, 2005); o biopoder como as várias formas de exercício das relações de poder em âmbitos menores do estado, emerge nas relações entre os diversos dispositivos de controle e as resistências que surgem da sua ação na sociedade. Os corpos governados, governam-se e governam/tentam governar os outros numa rede rizomática (Deleuze, & Guattari, 2011) que as taxas de estudo populacional utilizam como interpretação e controle pelo estado. Dessa forma, o biopoder e biopolítica constituem exercícios diversos e movimentados na governamentalidade, que instituem e produzem as formas de viver.

Se a biopolítica é a "arte" de gerir as formas de viver e relacionar-se com os biopoderes existentes na sociedade que, resistindo nos jogos de poder, promovem o exercício da existência, percebe-se que estes conceitos ajudam a entender um pouco das relações que constituíram a imagem da Sida na década de oitenta e ainda encontra respaldos nos dias de hoje. A biopolítica, nesse caso a medicina, não conseguiria gerir uma representação de uma epidemia mortal que apareceu na década de 80 e matou muitos homossexuais, tornando-os estigmatizados pela sua imagem infeciosa não conhecida.

Cuidado, Ciborgues

A comunidade LGBT+, à época conhecida como movimento de homossexuais, exerce a sua resistência na forma de biopoder, exigindo posicionamentos da comunidade médica e do estado para o controle das mortes e entendimento sobre a Sida. A relação pânico moral/média/medicina começa a veicular imaginários representativos que acabam por rotular e direcionar a culpabilidade pelo surgimento da Sida aos homossexuais cisgéneros[1] masculinos. Cria-se, pelos dispositivos de

[1]Cisgénero é um termo utilizado para falar sobre aquelas pessoas que possuem adequação de seu género socialmente negociado ao sexo biológico sob o qual nasceram. Utilizamos o termo cisgénero para diferenciar essas pessoas das pessoas transgéneras, as quais não se encontram representadas pelo género que lhes foi atribuído ao nascer, necessariamente vinculado à genitália classificada socialmente como masculina ou feminina. A marcação do termo também colabora para que

controle *media* e medicina, uma forma de gerir e controlar as formas de viver dos homossexuais, os quais haviam encontrado maior liberdade para o exercício da existência da sua sexualidade, pelo estigma da Sida e pela presença da morte iminente causada pela sua sexualidade promíscua. Assim, o desvio volta a ser segregado como desvio e a norma retoma o seu local de conforto instituído histórica, social e culturalmente.

Desde 1996, o Brasil possui gratuidade no tratamento, controle e distribuição de medicamentos para as pessoas que vivem e convivem com VIH/Sida. Nesses 20 anos de tratamento, as formas e abordagens da doença modificaram-se e, também, colaboraram para o reforço do preconceito e da discriminação contra as pessoas que vivem e convivem com o vírus e/ou com a doença (Arraes, 2015). Ao necessitarem do tratamento, os corpos seropositivos encontram uma nova realidade controlada por medicamentos, medida por exames, apresentada em números e, muitas vezes, categorizada pelos atendimentos de saúde como culpa, promiscuidade e irresponsabilidade. As novas realidades enfrentadas pelos corpos transformam-nos em novos corpos, entendidos aqui como realidades ciborgues, a partir dos estudos de Haraway (2016):

> Em certo sentido, o ciborgue não é parte de qualquer narrativa que faça apelo a um estado original, de uma "narrativa de origem", no sentido ocidental, o que constitui uma ironia "final", uma vez que o ciborgue é também o *telos* apocalíptico dos crescentes processos de dominação ocidental que postulam uma subjetivação abstrata, que prefiguram um eu último, libertado, afinal, de toda dependência – um homem no espaço. (p.38)

As realidades ciborgues apresentam-se resistindo aos jogos de poder que (de)limitam os locais sociais, pois são conectadas em uma sociedade *high tech*[1] que transborda informação e fragmenta aquilo que era entendido como uma unidade estruturada, a identidade. Uma identidade fragmentada encontra, então, conexões com as várias possibilidades que surgem para o exercício de existência, interpelando-a. Ao propor uma nova movimentação feminista, Haraway (2016) discute sobre a necessidade de novas formas de organização política na resistência às opressões.

---

deixemos de utilizar o termo "normal", que deixa subentendido que as pessoas que não se sentem à vontade com o género que lhes foi atribuído ao nascer seriam, portanto, anormais.

[1]*High tech* ou alta tecnologia é um termo utilizado e ampliado por Haraway (2016) para contextualizar os corpos na modernidade e pós-modernidade. Corpos estes que são confrontados, mas também entram em consonância com aparatos tecnológicos como intervenções cirúrgicas, tratamentos medicamentosos, próteses funcionais e estéticas que prolongam e modificam as formas de viver. As interferências *high tech* também ocorrem por movimentos políticos, culturais, ideológicos, religiosos, educacionais e sociais, que acabam por fragmentar identidades e contribuir para as negociações das subjetividades.

Uma pessoa ao descobrir-se seropositiva começa o tratamento com antiretrovirais e controle clínico realizado pelos médicos dos Centros de Testagem e Aconselhamento (CTA) ou particulares, inicia-se, assim, uma nova forma de exercício da existência. Mantidos pelos medicamentos, controlados pela medicina e produzidos na nossa cultura pela relação pânico-média-medicina, esses corpos, principalmente os corpos LGBT+, existem ainda sob um fantasma criado pelo pânico social gerado na década de 80 pela Sida, isso fez com que a média e medicina trocassem e transmitissem informações imprecisas que acabaram por produzir uma imagem das pessoas seropositivas, subjetivando-as.

Ao exercitarem a sua existência plugados em medicamentos que inibem a ação viral, esses corpos mostram-se como ciborgues aptos ao enfrentamento dessa representação categorizante imposta socialmente. Sabemos que cada corpo funciona de uma forma e adapta-se melhor ou pior a determinadas combinações de medicamentos para o tratamento do VIH; e também que a quantidade de medicamentos é variada, possibilitando combinações diversas.

Cada corpo possui um plug medicamentoso específico, que é decidido pelo controle médico e pelos exames realizados para verificar o avanço ou o retrocesso da condição de saúde. No entanto, as suas realidades são medidas por números, mediatizadas de forma categorizante e aproximada do risco, do pecado, da irresponsabilidade e da culpa, o que contribui para o aumento do estigma e, consequentemente, menos direito à voz. A humanidade é medicada, o organismo funciona e vive dependendo de cápsulas, comprimidos, exames, controles e ordens médicas. Biopolítica e biopoder cerceiam as subjetividades, controlam as formas de viver as expressões das sexualidades e segmentam aquelas que ainda são vistas como dissidentes. A associação dos corpos LGBT+ à representação fixada da Sida, ainda sobrevive em atendimentos de saúde, em escolas e em outros espaços sociais.

Como uma forma de poder, que age difusa, capilar e entremeada nas relações, abrem-se nela as possibilidades de resistências. Elas são exercidas pelos corpos ciborgues, que buscam nas possibilidades da nova vida, a partir do tratamento, as brechas do falar, do escutar, do negociar e do agir socialmente. O novo sangue segue capilarizado no organismo e o novo organismo pode capilarizar-se nas novas relações de poder que se estabelecem. Nos corpos ciborgues ainda pulsa a resistência ao fantasma da Sida da década de 80, que ainda reexiste; a nova imagem do VIH/Sida enquanto uma doença crónica abre novas formas de se pensar esses corpos que ocupam espaços escolares, sociais, culturais e históricos. No momento da paresia (Foucault, 2010), do compromisso com a verdade, esses corpos ciborgues podem negociar mais profundamente a sua posição política ao falarem da sua experiência, ajudando a enfrentar o estigma que os mantém marginalizados socialmente.

Ao fazer um retorno histórico à filosofia antiga, Foucault (2010) diz que uma vida filosófica justifica-se pela constante afirmação da verdade do que se é. Verdade não seria algo absoluto, estático e não modificável, mas formas de jogar em sociedade, utilizadas pelos filósofos antigos como meios de interpelação dos governantes, evitando imposição de ideologias à sociedade. Os jogos de veridição ocorrem na nossa sociedade de forma capilarizada, assim como o poder. Não existe um poder único, mas jogos de poder que agem nas brechas necessárias para o exercício das resistências.

A verdade do eu, quando assumida enquanto compromisso, enfrenta sanções sociais advindas dos jogos de poder. Como exemplo temos as abordagens mediáticas sobre VIH/Sida que procuram homogeneizar as variadas realidades das pessoas que vivem e convivem com o vírus ou a doença e que, nessa tentativa, acaba por silenciar as também variadas formas de se colocar no mundo encontradas por elas. Por outro lado, mesmo a média sendo uma instituição que procura controlar os comportamentos e unificar as subjetividades, pode-se perceber a inevitabilidade do surgimento de possibilidades diversas no contexto social e médico. Os exercícios de existência realizam, portanto, jogos de veridicção e de poder numa sociedade que busca nos enxergar por meio de uma única matriz.

Portanto, o exercício da existência no sentido de não esconder a sua condição de saúde e o cuidar de si - cuidar do outro, contribuem para a diminuição do estigma social sobre a imagem do VIH/ Sida fixada na década de 80, e são formas de exercer a paresia, pois afirmar-se enquanto diferente num contexto que procura apagar a sua subjetividade, é algo que subverte a ordem descentraliza da norma e provoca mudança de olhar.

O cuidado de si relaciona-se com o cuidado do outro num movimento intercambiante que provoca, incita e transforma. Cuidar de si, ou cultivar-se, funciona como resistência a uma forma de governo homogeneizante, que nos interpreta por números. Aquele/aquela que se cultiva, que resiste, abre espaço para a novidade do saber, sabe de si e do mundo que se abre para novas descobertas. Quanto mais se sabe, mais se resiste, mais se faz exercício do poder e mais se aproxima do conhecimento dos jogos de verdade na sociedade. O cuidado de si abordado por Foucault (2010), então, tem intensa relação com o cuidado do outro, pois, estando em sociedade, somos percebidos/percebidas pelos/pelas outros/outras e percebemos juntos/juntas as aberturas de brechas para as resistências às opressões realizadas biopoliticamente.

Considerações últimas

A medicalização dos corpos possibilita uma nova vida, ao mesmo tempo que normaliza essa forma de viver, controlando-os. Os corpos ciborgues, então, ao encontrarem-se na nova realidade seropositiva e fazerem uso da nova forma de vida, agora medicalizada, encontram também as possibilidades de posicionarem-se politicamente, de mudarem o curso da soberania e de interferirem na biopolítica pela resistência aos biopoderes e aos dispositivos de controle. Haraway (2016) aponta que os ciborgues, por poderem simular a própria política, possuem uma característica que abre maiores possibilidades de atividades. Esta própria política, no caso do VIH/Sida, pode encontrar representação na necessidade de desconstrução do discurso médico-mediático que se institucionalizou no Brasil e que marginaliza e estigmatiza os corpos seropositivos, mantendo-os à margem e, muitas vezes, sem voz.

Desconstruir uma imagem hegemónica passa pela necessidade de desestabilizar as certezas e verdades que circundam esses discursos estabelecidos sócio, cultural e historicamente. Como a imagem do VIH/Sida é, muitas vezes, constituída por interpretações rasas e preconceituosas sobre a realidade da infeção pelo vírus e da doença, há a necessidade de entender como as pessoas que vivem e convivem com VIH/Sida exercitam a sua existência. Tal exercício pode encontrar respaldo no cultivar de uma prática de falar sobre o vírus e a doença na sociedade. Não só falar pelo viés médico-mediático, como também relacionar as representações médicas com as experiências das pessoas que vivenciam tal situação, que se encontram vivendo a realidade ciborgue instaurada pelo VIH. Os discursos daqueles/as que vivenciam a realidade podem, assim, ajudar na compreensão dos jogos de verdade que interpenetram a constituição social da imagem do VIH/sida, além de ajudar a entender as movimentações que foram realizadas e que cercearam, segregaram e categorizaram vidas e formas de viver.

Referências

Arraes, G. R. A. (2015). *Entre o desejo e a culpa: a transformação do comportamento sexual e as mudanças da noção de risco nas campanhas de prevenção à aids no Brasil (1981-2013) e Estados Unidos durante a década de 80*. Tese de Doutorado em História, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil Platôs*(Vol. 1, tradução de Oliveira, A.L.,Neto, A.G., & Costa, C.P). São Paulo: Editora 34.

Foucault, M. (2010). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2010). *O Governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Haraway, D. J. (2016). Manifesto Ciborgue: Ciência, Tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In*D., Haraway, H., Kunzru, & T. Tadeu (Org.),*Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano*(2 ed., pp.33-119). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Jeolás, L. S.(2007). *Risco e Prazer: os jovens e o imaginário da AIDS*. Londrina: Eduel.

Revel, J. (2005). *Michel Foucault: Conceitos Essenciais*. São Carlos: Claraluz.

Autor

Vinícius Lucas de Carvalho
Mestre em Educação (Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas) pela Ufla (2017). Especializado em Gênero e Diversidade na Escola pela Ufla (2015). Graduado em Educação Física pela UFSJ (2010). Integrante do Observatório Nacional da Saúde Integral LGBT (NESP/UnB) e do Protagonismo LGBT de Minas Gerais (CELLOS-MG). Membro do Coletivo de Diversidade Sexual e de Gênero da UFSJ *Os Invertidos*. Professor-pesquisador do curso de Pedagogia EAD da Ufla, orientando trabalhos de conclusão de curso. Ministra palestras e interessa-se pelas temáticas que envolvam Educação, Educação Física, Corpos, HIV/aids, Gêneros, Sexualidades, Culturas, Danças e Ginásticas. Email: viniciuscarvalhopp@gmail.com

5| POTENCIALIDADES DA METODOLOGIA IVAM NA EDUCAÇÃO PELOS PARES EM PREVENÇÃO PRIMÁRIA DO VIH/ SIDA

Catarina Certal, & Teresa Vilaça

Introdução

Esta investigação teve como objetivo testar a eficácia da metodologia de educação pelos pares orientada para a ação no desenvolvimento da competência para a ação dos/as alunos/as do 8º ano de escolaridade na prevenção primária do vírus da imunodeficiência humana (VIH). Nesse sentido, foi realizado um estudo experimental com grupo controlo, projetado com a escola de ensino básico como a unidade de amostragem. As escolas foram escolhidas aleatoriamente para continuar com o seu projeto normal de educação para a saúde (n = 6 escolas, 257 alunos/as), ou para receber adicionalmente uma intervenção de educação pelos pares influentes, escolhidos pelos próprios alunos e alunas, de prevenção primária do VIH orientada para a ação (n = 6 escolas, 272 alunos). Os pré e pós-testes consistiram num questionário anónimo autoadministrado. A avaliação do processo educacional incluiu a elaboração de diários de aula pela investigadora e pelos educadores e educadoras de pares e questionários preenchidos pelos pares.

Assim, em seguida, será apresentado, brevemente, o referencial teórico em que se baseou o estudo e a metodologia de formação dos educadores e educadoras de pares do 8º ano de escolaridade, bem como a metodologia de investigação. Posteriormente, serão apresentados os resultados para mostrar a eficácia do projeto de educação pelos pares implementado a nível do conhecimento orientado para a ação na prevenção do VIH e da assertividade dos alunos e alunas.

Certal, C., & Vilaça, T. (2017). Potencialidades da metodologia IVAM na educação pelos pares em prevenção primária do VIH/ Sida. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 379 – 392). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Contextualização teórica

Educação pelos pares

A educação pelos pares é uma metodologia amplamente utilizada na educação para a saúde e na prevenção primária do VIH (Svenson et al., 2001). As intervenções realizadas com a educação pelos pares têm vindo a ganhar cada vez mais popularidade, especialmente na área da promoção da saúde e prevenção de comportamentos de risco (Starkey et al., 2009). Especialmente no início da disseminação da infecção pelo HIV, os esforços foram concentrados na realização de campanhas de prevenção baseadas na disseminação de informações, a fim de aumentar o conhecimento e reduzir o risco de infecção. No entanto, as estatísticas mostraram que o número de infecções por VIH continuou a aumentar, e muitos estudos científicos afirmaram que o alto nível de conhecimento e informação sobre VIH e SIDA não levou a uma redução dos comportamentos de risco e, além disso, as "influências sociais e normativas, bem como as barreiras de comunicação existentes nas relações de casais foram determinantes nos comportamentos sexuais de risco "(Svenson et al., 2001, p.16). Matos e Gaspar (2005) também consideram que o comportamento de risco não pode ser modificado ou excluído sem uma transformação social. Nesse sentido, a participação dos/as cidadãos e a capacitação da comunidade local foram percebidos como necessários para criar comunidades capazes de se ajudarem. A educação pelos pares foi vista como uma das maneiras possíveis de gerar esse processo (Svenson et al., 2001).

A educação pelos pares toma muitas formas, incluindo orientação, aconselhamento, ajuda e apoio (Miller, MacGilchrist, 1996; Starkey et al., 2009; Svenson et al., 2001), e ocorre naturalmente no processo de compartilhamento de informações entre os/as adolescentes. Quando esses/as adolescentes são pares influentes, podem atuar como modelos e líderes de opinião, encorajando mudanças comportamentais (Shiner & Newburn, 1996). Svenson et al. (2001) acreditam que a educação pelos pares é uma abordagem pela qual uma minoria de pares representativos de um grupo ou população, ativamente tenta informar e influenciar a maioria. Esses pares representativos podem ter uma ação positiva na promoção de comportamentos e atitudes salutares e relacionais. A educação pelos pares reconhece as habilidades de cuidar da sociedade e resolver problemas em jovens (Turner & Shepherd, 1999; Svenson et al., 2001). Segundo Brito (2009), a educação pelos pares é uma metodologia que provoca uma dupla capacitação (empoderamento); permite a promoção da aprendizagem dos educadores e educadoras de pares e o desenvolvimento dos seus pares (grupos-alvo), através da concepção e desenvolvimento de ações educativas. Portanto, a educação pelos pares visa encorajar mudanças comportamentais desejáveis entre membros do

mesmo grupo (Turner & Sheperd, 1999), onde um grupo minoritário representativo influencia o comportamento, valores e crenças dos outros membros desse grupo (Backett-Milburn & Wilson, 2000). Esses grupos podem ser grupos comunitários, grupos de trabalho ou pessoas-chave individuais, considerando "de uma maneira simples que a educação pelos pares é a formação entre pares" (Brito, 2009, p. 6).

A educação de pares tornou-se cada vez mais popular, especialmente como um método de disseminação de informações em educação para a saúde nas escolas (DfEE, 2000). As abordagens variam desde estratégias de ensino formais a informais, utilizando a comunicação do dia a dia dentro de grupos sociais como veículo para mudanças comportamentais (Starkey et al., 2009). São frequentemente utilizados sites de redes sociais e outras tecnologias para educar os pares (Simovska & Jensen, 2009). A educação pelos pares tem sido frequentemente baseada em turmas na escola (classes escolares), orientada por colegas da mesma idade ou mais velhos (Vilaça, 2014). No entanto, algumas investigações apoiam a necessidade de um complemento à educação na escola com programas voltados para a pressão dos colegas e as ligações entre amigos (Svenson et al., 2001). Outras argumentam que os educadores e educadoras de pares, cujos projetos são baseados nas turmas têm vantagens sobre o ensino feito pelos seus professores e professoras, porque são vistos como mais confiáveis (Strange, Forrest, Oakley & RIPPLE Study Team, 2002).

A implementação do processo de educação pelos pares segue alguns passos cruciais indicados pela Rede Juvenil de Educação pelos Pares (Y-PEER, 2005), a saber: a mobilização das principais partes interessadas; participação ativa do/a adolescente; definição dos objetivos gerais e específicos do projeto; identificação do público-alvo; identificação das necessidades do público-alvo; identificação dos recursos disponíveis e “preenchimento das lacunas”; desenvolvimento de um plano de trabalho; estabelecer mecanismos de feedback; e desenvolver um plano para mobilizar recursos e sustentabilidade.

Seleção dos pares educadores

No sucesso da abordagem de educação pelos pares, parece ser crucial a forma como são selecionados os educadores de pares influentes e credíveis (Starkey et al., 2009). Foram usados diversos métodos diferentes nesta seleção, incluindo a autosseleção; seleção pelos órgãos de gestão; seleção em "bola de neve", onde uma amostra de membros da comunidade seleciona os líderes de pares, que por sua vez selecionarão aqueles que serão educadores e educadoras de pares; seleção pela comunidade de informantes-chave; e métodos sociométricos onde alguns ou todos e todas na comunidade nomeiam os membros influentes (Kelley 2004; Pearlman, Camberg, Wallace, Symons e Finison, 2002; Starkey at al., 2009). A maioria dos projetos

educacionais realizados em escolas de educação pelos pares tem usado o/a professor/a para realizar a seleção de educadores e educadoras de pares (Stephenson et al., 2004). Kelly (2004) aplica a teoria da difusão da inovação para enfatizar a importância dos formadores e formadoras de opinião popular para direcionar e apoiar comportamentos saudáveis na população-alvo, uma vez que é dos pares mais populares que os/as outros/as colegas gostam mais e em quem confiam mais. Os líderes de opinião não são apenas pares, porque são membros privados da população-alvo cujas opiniões, atitudes e comportamentos podem influenciar os outros e outras por causa de sua posição social (Kelly, 2004; Starkey et al., 2009). De acordo com Audrey, Holliday e Campbell (2006) os resultados da avaliação do processo de educação pelos pares que implementaram sugerem que recrutar e manter uma ampla gama de educadores/as de pares de ambos os sexos e grupo de amigos/as do mesmo ano de escolaridade é possível e é mais eficaz.

A Teoria da Difusão da Inovação ajuda a entender como é que as ideias ou comportamentos novos são introduzidos, disseminados e depois aceites pela comunidade (Goldman & Schmalz, 2001). Durante o processo de difusão, há evidências de que nem todos os indivíduos exercem igual influência sobre os outros e outras, sendo os líderes de opinião os mais influentes na disseminação de informações (Oldenburg, Hardcastle & Kok, 1997). A educação pelos pares na aprendizagem orientada para a ação tem demonstrado um impacto positivo na competência de educadores/as de pares e dos seus pares para resolverem os seus próprios problemas de saúde sexual e os da sua comunidade (Vilaça, 2016).

Aprendizagem orientada para a ação na promoção da saúde na escola e na educação em sexualidade

Os participantes na primeira Conferência da Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde (ENHPS, 1999) viam a escola como uma força motriz, responsável pela formação de uma nova geração com grandes expectativas e alto desempenho educacional. Portanto, a promoção da saúde nas escolas tem como objetivo básico capacitar os/as jovens para agir e gerar mudanças. Os conceitos de ação e competência para a ação ocupam um lugar fundamental no contexto da educação para a saúde (por exemplo, Jensen, 2000; Simovska & Jensen, 2009) e educação em sexualidade (Vilaça, 2016). Para Simovska (2000), a competência para a ação é definida pela capacidade dos alunos e alunas para realizar, individual ou coletivamente, ações reflexivas e participativas, para provocar mudanças positivas nos seus estilos de vida e / ou condições de vida. Nesse sentido, a aprendizagem orientada para a ação é o pilar da educação para a saúde e da promoção da saúde (Jensen & Simovska, 2005).

Simovska (2005) considera "essencial que as escolas promotoras da saúde garantam recursos e oportunidades para que os estudantes desenvolvam, melhorem, exercitem e usem as suas habilidades para atuarem como agentes qualificados em ambientes democráticos" (p. 174). Inspirado na estratégia de cinco etapas para facilitar o "diálogo autêntico" propício à capacitação e conscientização crítica sugerido por Paulo Freire, o "modelo participativo IVAM" (Investigação - Visão - Ação e Mudança) está particularmente relacionado com a forma como as questões durante o processo de ensino ajudam a mover o diálogo da análise pessoal para a análise social e incluem a dimensão da ação (Simovska & Jensen, 2009). A competência para a ação baseia-se nas seguintes componentes orientadas para a ação que não podem ser considerados isoladamente, a saber: insight e conhecimento (compreensão das consequências e causas dos problemas de saúde e estratégias para eliminar essas causas); compromisso (motivação para produzir mudanças e mudar a própria vida); visões (para prever o futuro e pensar criativamente) e experiências de ação (participação real na iniciação de mudanças que levam à promoção da saúde) (Jensen & Simovska, 2005; Vilaça, 2014).

A primeira componente, *insight e conhecimento*, refere-se à aquisição de conhecimentos coerentes sobre o problema que envolve os alunos e alunas, em particular, o conhecimento sobre a natureza do problema, como ele surgiu, quem é afetado ou quem será afetado por ele e o que é possível fazer para o resolver (Simovska & Jensen, 2009). Vilaça (2014) enfatiza que para os alunos e alunas desenvolverem competências para agir no sentido de resolver problemas de saúde sexual, a abordagem educacional deve fornecer condições para que possam construir uma compreensão sobre o problema que lhes permita ver quais as possibilidades que têm para agir por si mesmos ou como grupo para o resolver, isto significa que a educação deve lidar com as causas básicas e o desenvolvimento histórico dessas causas por trás do problema específico com o qual os alunos e alunas estão a trabalhar. Essa percepção e conhecimento é, consequentemente, uma componente importante da capacidade para agir. A segundo componente está relacionada com o compromisso e orientação dos alunos para agir. Jensen (2000), Simovska e Jensen (2009) consideram que tanto o comprometimento do aluno quanto a orientação para agir são fatores fundamentais, pois o conhecimento sobre o problema não se transforma em ação a menos que o compromisso, bem como a assertividade para agir estejam presentes. O desenvolvimento de visões é o terceiro componente da competência para a ação dos alunos e alunas. As visões são as suas ideias e percepções sobre como as suas vidas e o mundo ao seu redor devem estar no futuro em relação ao problema em estudo (Vilaça, 2016). O facto de os alunos e alunas terem a oportunidade de desenvolver, discutir e compartilhar as suas visões com os outros e eventualmente participarem do desenvolvimento de visões comuns, é um pré-requisito importante para desenvolverem a vontade para agir e adquirir a

sua própria competência para a ação (Jensen, 2000; Simovska & Jensen, 2009; Vilaca, 2016). A quarta componente da competência para ação são as experiências de ação, pois estas experiências enfatizam a importância de atuar durante o processo de aprendizagem, sendo necessário discutir até que ponto todos os projetos de educação em sexualidade podem envolver alguma ação (Vilaça, 2016).

Jensen e Simovska (2005) também traçaram alguns princípios democráticos que lideram a participação ativa dos/as jovens em projetos de educação para a saúde, a saber: a participação em projetos de educação para a saúde deve ser voluntária e consciente; as regras devem ser estabelecidas e negociadas através do diálogo; as relações de poder na estrutura do projeto devem estar claras desde o início; a participação dos alunos e alunas deve vir de uma escolha entre uma gama de opções e oportunidades e estar de acordo com os interesses e habilidades do indivíduo; e todo o processo deve ser esclarecido, mantendo a transparência.

Neste contexto, esta investigação teve como objetivo avaliara eficácia da metodologia de educação pelos pares orientada para a ação no desenvolvimento da competência para a ação dos alunos e alunas na prevenção do VIH. Este capítulo terá como objetivo discutir o impacto do projeto: i) no conhecimento orientado para a ação na prevenção do VIH dos alunos e alunas do 8º ano educadores dos seus pares e dos/as colegas que envolveram no projeto; ii) na sua assertividade.

Metodologia

Desenho de investigação

Este estudo desenvolveu-se como um estudo experimental com grupo controlo, com a escola básica como a unidade de amostragem. As escolas foram selecionadas aleatoriamente no Concelho de Braga, no norte de Portugal, para continuarem com o seu projeto normal de educação para a saúde (n = 6 escolas, 272 alunos e alunas), ou para receberem adicionalmente a intervenção de educação pelos pares (n = 6 escolas, 257 alunos e alunas).

Os desenhos experimentais com grupo controlo são usados para testar a eficácia da intervenção (Gall, Borg & Gall, 1996), mas foi reconhecido que ele não faz uma exploração completa do processo complexo que ocorre na educação pelos pares (Starkey et al., 2009) ou em qualquer outro projeto de educação para a saúde em que os fatores sociais e ambientais variam consideravelmente (Audrey et al., 2006). Assim, neste estudo foram incorporadas outras componentes para recolha de dados dentro da avaliação do desenho experimental com um grupo de controlo, como o observação participante da investigadora (formadora dos educadores e educadoras de pares), a análise dos documentos produzidos durante o projeto, entrevistas a professores que assistiram ao projeto e questionários com questões

abertas sobre o projeto a educadores/as de pares e participantes que envolveram no projeto. Esta avaliação, que não será objeto de análise neste capítulo, resultou numa avaliação abrangente que permite ao investigador responder a perguntas além da eficácia (Starkey et al., 2009). Nestes estudos, como nesta investigação, utiliza-se uma mistura de métodos de pesquisa quantitativa e qualitativa.

Esta investigação envolveu alunos/as do 8º ano de doze escolas básicas do Distrito de Braga. Os/As adolescentes que pertenciam ao grupo controlo (n = 6 escolas, 2 turmas, 257 alunos/as não foram submetidos à educação pelos pares. Os/As adolescentes que fizeram parte do grupo experimental (n = 6 escolas; 2 aulas por escola; n = 272 alunos/as) integraram a formação de educadores/as de pares (n= 6 escolas; 1 aula por escola; n = 144 alunos e alunas) e o projeto de educação pelos pares (n = 6 escolas; uma aula por escola; 128 alunos e alunas).

Antes da implementação do curso de formação dos educadores/as de pares, todos os alunos e alunas dos grupos experimental e controlo completaram o pré-teste, com o objetivo de coletar os dados necessários nos grupos experimental e controlo para avaliar a eficácia do projeto (o pré-teste neste tipo de projeto de pesquisa controla todas as fontes únicas que afetam a sua validade) e conhecer o grupo experimental em relação às variáveis testadas, para adaptar a formação de educadores/as de pares com base nesses resultados. A primeira fase do processo de educação pelos pares consistiu na seleção de educadores/as de pares influentes no grupo experimental pelos seus pares, como descrito abaixo. A segunda fase consistiu na implementação do curso de formação de educadores e educadoras de pares e na avaliação qualitativa da implementação do processo. No final das sessões (25 horas) com a formadora, foi aplicado um questionário sobre a opinião dos educadores e educadoras de pares acerca da formação. A terceira fase do estudo correspondeu à implementação e avaliação do projeto de educação pelos pares nas escolas, liderado pelos educadores e educadoras de pares que foram formados. Após a implementação do projeto de educação pelos pares, os alunos dos grupos experimental e de controlo completaram o pós-teste para concluir a coleta dos dados necessários para avaliar a eficácia do projeto.

Formação e curso de formação de educadores de pares. A formação de educadores/as de pares baseou-se na abordagem pedagógica do IVAM (investigação-visão-ação e mudança), para promover o desenvolvimento da competência para a ação nos alunos e alunas, capacitando-os/as para atuarem, individual e coletivamente, sobre os determinantes da saúde. Esta formação incluiu seis sessões de 90 minutos (25 horas) com uma formadora e o desenvolvimento de um projeto de educação pelos pares orientado para a ação (12 horas) nas suas escolas com a supervisão e feedback da formadora.

Antes de iniciar esta formação foi construído material didático para facilitar a identificação de problemas por alunos/as e orientá-los/as nas suas investigações. Todo o material didático foi publicado online no site criado para apoiar o desenvolvimento do projeto. No final do curso de formação, pretendia-se que os educadores e educadoras de pares pudessem: a) dominar o conhecimento científico básico para a prevenção da infecção pelo HIV; b) ter esclarecido os valores pessoais em relação à discriminação de pessoas infetadas ou afetadas pelo HIV; c) refletir sobre as atitudes, políticas e práticas de prevenção do VIH na escola; d) implementar projetos de educação pelos pares orientados para a ação de prevenção do VIH.

Projeto de educação pelos pares orientado para a ação na prevenção do HIV. Os educadores e educadoras de pares durante o curso de formação prepararam um projeto orientado para a ação sobre prevenção do VIH para desenvolver com um grupo da sua escola em seis sessões de 45 minutos ou três sessões de 90 minutos (dependendo da disponibilidade de professores e / ou da escola). O projeto começou com uma atividade de "brainstorming", a fim de criar as condições necessárias para que os educadores e educadoras de pares ajudassem os/as colegas a identificar o problema relacionado com a prevenção da infecção pelo HIV que queriam ajudar a resolver. Posteriormente, a turma selecionou, junto com os educadores e educadoras de pares, dentre um conjunto de atividades possíveis, as atividades que lhes permitiram organizar o projeto educativo para investigar as consequências e causas do problema, compartilhar os resultados das suas investigações com a turma e discutir o que podem fazer para mudar as causas individuais ou sociais que levaram a que o problema surgisse. O projeto terminou com a implementação de pelo menos uma ação para resolver o problema (como panfletos distribuídos na escola, exposição de cartazes, construção de jogos educativos aplicados em outras turmas, curta-metragem sobre prevenção do VIH). Esta ação envolveu outra turma da escola do grupo experimental que os/as educadores/as de pares consideraram que deveriam ser educados/as para contribuir para a solução do problema. Em alguns casos, decidiram envolver a comunidade.

Amostras

A nomeação das turmas do 8º ano com maior número de alunos/as considerados/as pares influentes foi feita através de um questionário preenchido por todos os/as alunos/as do 8º ano pertencentes a escolas do grupo experimental (N = 702). A maioria desses estudantes era do sexo masculino (n = 357; 50,9%) e tinha 14 anos (n= 423; 60,3%). As suas idades variavam entre 12 e 17 anos (DP = 0,673). A grande maioria era caucasiana (n = 664; 94,6%) e morava com os pais (n = 511; 72,8%),

embora houvesse uma percentagem significativa de estudantes que vivia com apenas um dos pais (n = 111; 15,8%) e tinha apenas um irmão (n = 375; 53,4%). Cerca cerca de 81,3% era católico romanos, seguidos de ateus / sem religião (11,5%).

Os grupos experimental e controlo não diferiram quanto à maior parte das variáveis sociodemográficas em estudo, nomeadamente: sexo (χ2 (1) =. 545, p = .461); número de alunos menores de 14 anos, 14 anos (modalidade na 8ª série) ou acima de 14 anos (χ2 (2) = 1,360, p =, 507); caucasianos ou negros / ciganos / hispânicos / outros (χ2 (1) =. 375, p = .540); constituição familiar feita pelo pai e mãe, apenas a pai ou apenas a mãe ou outra (χ2 (2) =. 3,886, p = 0,143); o facto de terem ou não irmãos (χ2 (1) =. 427, p =. 514); e o facto de serem católicos, terem outra religião ou não terem religião (χ2 (2) =. 3.649, p = .161).

A maioria dos alunos e alunas do 8º ano selecionados pelos educadores e educadoras de pares para participar no projeto de educação pelos pares (n = 128) e os educadores e educadoras de pares (n = 144) era do sexo feminino (respetivamente, 54,7% e 54,9%) tinha 13 anos de idade (57,0% DP = .615 e 52,1%, DP = .655), era caucasiana (respetivamente, 93% e 89,6%), vivia com os pais e mães (respectivamente, 76,6% e 77,8%), tinha apenas um irmão (respetivamente, 58,6% e 52,8%) e pertencia à religião católica romana (respetivamente, 84,4% e 78,5%).

Instrumentos de coleta de dados

Desenvolvimento e validação do questionário de nomeação de pares. Este questionário foi construído por alunos e alunas que não pertenceram ao estudo, sob orientação da investigadora, passando por uma fase de testagem pré-piloto e piloto para se obter o questionário final. Os alunos e alunas que faziam parte deste estudo preencheram o questionário facilmente, não colocaram dúvidas na sua conclusão e demoraram entre 5 a 10 minutos para concluí-lo.

Questionário autoadministrado (pré-teste / pós-teste). O pré-teste foi organizado nas quatro dimensões a seguir:

Caracterização sociodemográfica da população alvo. Esta parte do questionário teve como objetivo caraterizar o sexo, etnia, composição do agregado familiar, número de irmãos e religião.

Inventário de conhecimento orientado para a ação sobre o VIH e a SIDA (Vilaça, 1994). É um instrumento para avaliar três áreas gerais do conhecimento: o que é a infeção pelo VIH, suas causas (incluindo os falsos mitos sobre as causas da infecção pelo HIV), estratégias de prevenção e consequências da infecção pelo HIV. O instrumento original consistia em 64 perguntas com três respostas possíveis: "Verdadeiro", "Falso" e "Não sei". Neste estudo, após a validação deste inventário para população-alvo, ele passou a ser composto por 48 itens.

Versão em português da Escala de Assertividade de Rathus (RAS) (Carochinho, 2002). É um instrumento de autoavaliação composto por trinta questões que medem o comportamento assertivo em situações sociais numa escala desde "Extremamente igual a mim" (+3) até "Extremamente diferente de mim" (-3).

Escala de Autoestima de Rosenberg, versão adaptada para jovens portugueses (Romano, Negreiros & Martins, 2007).

Considerações éticas. O projeto, com todos os instrumentos de recolha de dados foi submetido à aprovação da Comissão Nacional de Proteção de Dados e do Ministério da Educação através do Sistema de Monitoramento de Pesquisas no Registro Escolar, tendo sido aplicado de acordo com as suas orientações.

Resultados

Evolução do conhecimento orientado para a ação na prevenção do HIV e da AIDS

No estudo de base verificou-se que não houve diferenças estatisticamente significativas entre o conhecimento orientado para a ação do grupo experimental que seria submetido à educação pelos pares e do grupo controlo, exceto na área de conhecimento sobre as consequências da infecção pelo VIH, onde grupo experimental (M = 4,0, DP = 2,95) teve um melhor conhecimento do que o grupo controlo (M = 3,5, DP = 2,42): t (529) = -2053, p = 0,041. Constatou-se também que não houve diferenças estatisticamente significativas no conhecimento orientado para a ação entre os alunos e alunas grupo experimental que faria parte do curso de formação e capacitação de educadores/as de pares influentes e alunos/as do grupo que iria participar do projeto de educação pelos pares implementado na escola.

No final do projeto de educação pelos pares a média do conhecimento obtido pelos educadores e educadoras de pares influentes e dos seus colegas do 8º ano em cada subescala do Inventário de conhecimento do VIH/SIDA e no inventário total evoluiu com diferenças estatisticamente significativas (Tabela 1).

Tabela 1. *Valores do pós-teste no conhecimento orientado para a ação na prevenção do VIH/ SIDA dos educadores/as de pares e colegas do 8º ano que participaram no projeto*

	Grupos				
	Pares educadores (n=146)		Pares do 8º ano (n=128)		*T-test* (amostras independentes)
Subescalas de conhecimento	Média	DP	Média	DP	
Conhecimento sobre a infeção pelo VIH, as suas causas e estratégias de prevenção	**17.7**	3.59	15.6	4.06	***t* (270)= 4.622, p<.001**
Conhecimento sobre mitos na transm. VIH	**9.4**	3.06	6.2	3.41	***t* (270)= 8.373, p<.001**
Conhecimento sobre as consequências da transmissão do VIH e da SIDA	**7.9**	2.977	4.8	2.857	***t* (268)= 8.780, p<.001**
Inventário total	**35.1**	8.128	26.7	8.145	***t* (268)= 8.561, p<.001**

O grupo de educadores de pares tinha um conhecimento maior sobre a infeção pelo VIH, as suas causas e as estratégias de prevenção (t (270) = 4.622, p < .001), os falsos mitos acerca da transmissão do VIH (t (270) = 8,373 p <.001) e os efeitos do VIH e SIDA (t (268) = 8.780, p <.001), também como na cotação obtida no inventário total (t (268) = 8561; p <.001) do que o grupo de colegas do 8º ano que convidaram para participar no projeto de educação pelos pares.

Quando se comparou o valor obtido nas várias subescalas entre os grupos experimental e controlo, observou-se que havia uma melhoria muito maior no grupo experimental do que no grupo controlo em todas as subescalas (Tabela 2).

Tabela 2. *Valores no pós-teste do grupo experimental e grupo controlo*

	Grupos				
	Experimental (n=274)		Controlo (n=257)		*T-test*
Subescalas de Conhecimento	Média	DP	Média	DP	(amostras independentes)
Conhecimento sobre a infeção pelo VIH, as suas causas e estratégias de prevenção	**16.7**	3.96	14.8	4.83	***t* (527)= -5.092, p< .001**
Conhecimento sobre mitos na transmissão VIH	**7.9**	3.62	6.1	3.45	***t* (527)= -5.753, p< .001**
Conhecimento sobre as consequências da transmissão do VIH e da SIDA	**6.4**	3.30	5.4	2.41	***t* (525)= -4.038, p< .001**
Inventário total	**31.2**	9.16	26.4	8.47	***t* (525)= -6.251, p< .001**

Baseado nestes resultados foi possível concluir-se que o projeto de intervenção foi responsável pelo aumento de conhecimento observado nestes alunos e alunas, uma vez que houve um desenvolvimento positivo diferente entre os dois grupos que foi estatisticamente significativo.

Evolução da assertividade dos alunos

Verificou-se que no estudo de base não houve diferenças estatisticamente significativas na assertividade entre os grupos experimental e controlo (t (529) = -927, p = .355). No entanto, o projeto de educação pelos pares aumentou a assertividade dos alunos envolvidos, mostrando que esses alunos no final do projeto tinham uma maior assertividade do que os seus pares no grupo controlo (t (527) = -2723, p = 0,007) (Tabela 3).

Tabela 3. *Valores da assertividade nos grupos experimental e controlo no pré e pós-testes*

	Grupos				
	Experimental (n=274)		Controlo(n=257)		
Teste	Média	DP	Média	DP	*T-teste* (amostras independentes)
Pré-teste	12.9	17.79	11.5	18.64	*t* (529)= - .927, p=.355
Pós-teste	13.3	18.60	8.89	18.76	***t* (527)= -2.723, p=.007**

Examinou-se então se os alunos e alunas do grupo experimental que formaram o grupo de educadores/as de pares desenvolveram mais a sua

assertividade do que os alunos e alunas que formaram o grupo de colegas do 8º ano por eles/as envolvidos/as no projeto de educação pelos pares (Tabela 4).

Tabela 4. *Valores de assertividade no pré e pós-teste dos alunos pares educadores e seus colegas*

	Grupos				
	Pares educadores (n=146)		Pares do 8º ano (n=128)		*T-teste* (amostras
Teste	Média	DP	Média	DP	independentes)
Pré-teste	11.5	18.68	14.6	16.63	*t* (272)= -1.440, p=. 151
Pós-teste	13.0	19.26	13.6	17.90	*t* (270)= -.255, p= .799

Verificou-se que no estudo de base os dois grupos não diferiram no grau de assertividade (t (527) = -1440, p = 0,151) e observou-se que não houve diferenças estatisticamente significativas no aumento da assertividade ao longo do projeto entre os pares educadores e os/as seus/suas colegas envolvidos/as no projeto de educação pelos pares (t (270) = -.255, p = .799).

O aumento da assertividade no grupo experimental em relação ao grupo controlo, é justificado em certa medida pelos facto do grupo experimental ter sido exposto à influência dos pares por meio da educação pelos pares e à influência de outros significativos, como a formadora dos pares educadores/as e as diferentes interações criadas ao longo do desenvolvimento do projeto, uma vez que a assertividade é o conjunto de respostas determinadas por circunstâncias sociais, desenvolvimentais e contextuais (Lorr & More, 1981; Pearson, 1980), que contribuem para a construção de relações pautadas pela cooperação, negociação, equilíbrio e compromisso (Park & Yang, 2006), sendo moldada pela aprendizagem social, no seio de interações precoces significativas (Detry & Castro, 1996; Jardim & Pereira, 2006), de entre as quais, as relações entre pares (Eskin, 2003).

O reforço positivo da assertividade deriva, em grande medida, da manutenção de relações sociais significativas pautadas pela assertividade (Detry & Castro, 1996; Vagos, 2010). Desta forma, pode encontrar-se justificação para o facto de apesar de ter havido um aumento da assertividade no grupo experimental total, esta não se ter sentido de forma estatisticamente significativa no grupo de alunos/as do 8º ano sujeitos à educação pelos pares, uma vez que a mudança atitudinal e comportamental é progressiva e não imediata, e este projeto teve uma duração limitada (cinco meses). Assim, a assertividade é uma competência aprendida em constante mudança e evolução, conforme os diversos contextos, fatores circunstanciais e fases de desenvolvimento vão colocando exigências ao indivíduo, e necessita de tempo de assimilação (Duckworth & Mercer, 2006).

Conclusões e implicações

O grupo experimental apresentou maior nível de conhecimento sobre VIH / SIDA e assertividade do que o grupo controlo, mostrando a eficácia da realização de

intervenções orientadas para a ação de prevenção do VIH na escola por alunos/as influentes. Estes resultados têm implicações a nível da formação de professores/as, na sua capacitação para trabalhar com a metodologia IVAM em projetos de educação pelos pares nas escolas, e a nível da organização dos projetos educativos dos agrupamentos de escola, de forma a que contemplem a educação pelos pares.

Referências

Audrey, S., Holliday, J., & Campbell, R. (2006). It's good to talk: Adolescent perspectives of an informal, peer-led intervention to reduce smoking, *Social Science & Medicine,* 63, 320-334.

Backett-Milburn, K. & Wilson, S. (2000). Understanding peer education: insights from a process evaluation. *Health Education Research*, 15 (1), 85-96.

Brito, I. (2009). Promoção da saúde nos jovens utilizando a educação pelos pares – Intervenção com estudantes de enfermagem e jovens enfermeiros. *Enfermagem e o cidadão*, 7 (19), 6-9.

Carochinho, J. (2002). Assertividade e compromisso organizacional: evidências de um estudo empírico. *Psicologia, Teoria, Investigação e Prática*, 7 (1), 37-52.

Detry, B., & Castro, M.L. (1996). A escala de assertividade de Rathus: versão portuguesa. In L. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, IV* (pp. 357-363). Braga: APPORT.

Duckworth, M. P., & Mercer, V. (2006). Assertiveness training. In J. E. Fisher & W. T. O'Donohue (Eds.), *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* (pp. 80-92). New York: Springer.

Eskin, M. (2003). Self-reported assertiveness in Swedish and Turkish adolescents: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*(1), 7-12.

Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research. An introduction*. London: Longman.

Goldman KD & Schmalz KJ, (2001). Theoretically speaking: overview and summary of key health education theories. *Health Promotion Practice*, 2, 277-281.

Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais – guia prático para a mudança positiva*. Porto: ASA Editores.

Jensen, B. B. (2000). Participation, commitment and knowledge as components of pupils action competence. *In* B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Eds.). *Critical Environmental and Health Education.* (pp.219-237). Copenhagen: RCfEHE. The Danish University of Education.

Jensen, B. B., & Simovska, V. (2005). Action oriented knowledge, information and communication technology and action competence: a Young minds case study. *In* S. Clift, B. B. Jensen, (Eds.). *The health promoting school* (pp.309-345). Cop.: Danish University.

Kelly, J. (2004). Popular opinion leaders and HIV prevention peer education: resolving discrepant findings, and implications for the development of effective community programmes. *AIDS Care,* 16 (2), 139-150.

Lorr, M., & More, W. W. (1981). Four dimensions of assertiveness. *Multivariate Behavioral Research, 15*(2), 127-138.

Matos, M. G., & Gaspar, T. (2005). *Aventura social, etnicidade e risco/Prevenção primária do VIH em adolescentes de comunidades migrantes*. Lisboa: FMU/UTL–HBSC/OMS.

Miller, W., & MacGilchrist, L. (1996). A model for peer-led work, *Health Education*, 2, 24-29.

Oldenburg B., Hardcastle D., & Kok G. (1997). Diffusion of innovations*. In* Glantz, Lewis & Rimer (1997). *Health behavior and health education.* San Francisco: Jossey-bass.

Park, H. S., & Yang, Y.O. (2006). A concept analysis of assertiveness. *Taehan Kanho Hakhoe Chi*, 30 (3), 468-474.

Pearlman, D. N., Camberg, L., Wallace, L. J., Symons, P., & Finison, L. (2002). Tapping Youth as Agents for Change: Evaluation of a Peer Leadership HIV/AIDS intervention. *Journal of Adolescent Health*, 31, 31–39.

Pearson, J. C. (1980). A Factor Analytic Study of the Items in the Personal Report of Communication Apprehension and the Rathus *Assertiveness Schedule. Psychological* Reports, 54, 851-854.

Romano, A., Negreiros, J. & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de autoestima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região norte do país. *Psicologia, saúde & doenças*, 8 (1), 107-114.

Shiner, M., & Newburn, T. (1996). *Young people, drugs and peer education: an evaluation of the youth awareness programme (YAP).* London: Home Office.

Simovska V. (2000). Exploring student participation within health education and health promoting schools. *In* B. B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Eds.), *Critical Environmental and Health Education.* (pp. 29-43). Copenhagen: RCfEHE. The Danish Univ. of Education.

Simovska, V. (2005). Participation and learning about Health. *In* S. Clift, B. B. Jensen, (Eds.). *The Health Promoting School: international Advances in Theory, Evaluation and Practice.* Copenhagen: Danish University of Education Press. 173–192.

Simovska, V., & Jensen, B. B. (2009). *Conceptualizing participation – the health of children and young people.* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Starkey, F., Audrey, S., Holliday, J. Moore, L. & Campbell, R. (2009). Identifying influential young people to undertake effective peer-led health promotion: the example of A Stop Smoking in Schools Trial (ASSIST). *Health Education Research,* 24 (6), 977-988.

Stephenson, J. M., Strange, V., Forrest, S., Oakley, A., Copas, A., Babiker, A., Black, S., Ali, M., Monteiro, H., Johnson, A. M., & RIPPLE study team (2004). Pupilled sex education in England: cluster-randomised intervention trial. *Lancet,* 364, 338-346.

Strange, V., Forrest, S., Oakley, A., & The RIPPLE Study Team (2002). What influences peer-led sex education in the classroom? *Health Education Research,* 17 (3), 339-349.

Svenson *et* al. (2001). *Os jovens e a Prevenção da SIDA. Guia Europeu de Educação pelos Pares.* Mirandela: Artes Gráficas.

Turner, G. & Sheperd, J. (1999). Method in search of a theory: peer education and health education. *Health Education Research*, 14 (2), 235-247.

Vagos, P. (2010). *Ansiedade Social e Assertividade na Adolescência* (tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Vilaça, M. T. (1994). *Conhecimento e atitudes dos adolescentes face à SIDA: educação para a saúde nas escolas secundárias* (dissertação de mestrado não publicada). Braga: UMinho.

Vilaça, T. (2014). Percepções de professores/as sobre as diferenças de género na educação em sexualidade em escolas portuguesas. *Educação: Teoria e Prática*, 24 (45), 23-39.

Vilaça, T. (2016). InterAção no núcleo da promoção de sexualidades saudáveis: competência para a ação e uso das tecnologias de informação e comunicação. *Revista Linhas*, 17(34), 28-57.

Y-PEER -Youth Peer Education Network (2005). *Standards for Peer Education Programmes. Nova Iorque: United Nations Population Fund.*

Autores/as

Catarina Certal

Psicoterapeuta Sénior na Clínica da Mente, Braga. Licenciatura em Psicologia Clínica e da Saúde. Doutoramento em Ciências da Educação. Supervisora em Psicoterapia HBM. Supervisora em Athenese e Morfese. Investigadora Master HBM Research. Email: catarinacertal@hotmail.com

Teresa Vilaça

Instituto de Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança da UMinho, Braga, Portugal.

6| EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE SAUDÁVEL EM CONTEXTO INSTITUCIONAL

Zélia Anastácio & Graça Lopes

Introdução

Se a educação para a sexualidade na escola tem sido um processo permeado de muitos obstáculos, em contexto de acolhimento institucional afigura-se ainda mais difícil, dadas as vivências das crianças e adolescentes acolhidos que muitas vezes comportam histórias de vida bastante sensíveis e problemáticas no que à sexualidade diz respeito. As crianças e jovens chegadas a instituições de acolhimento manifestam frequentemente ausência de regras e de rotinas, fraca motivação e empenho para estudar, rebeldia e comportamentos inadequados, nomeadamente os comportamentos sexuais. Estes comportamentos têm constituído sérios problemas para os técnicos que lidam com as crianças e os jovens acolhidos, na medida em que são de grande diversidade e os profissionais não estão munidos de formação específica para lhes dar resposta. No entanto, sentem essa necessidade atendendo à sua perceção de risco para a saúde a que estão expostos os mais jovens e vulneráveis. Neste sentido, o nosso trabalho formativo em educação para a sexualidade com profissionais de instituições de acolhimento surgiu em resposta às suas solicitações.

Conjugando os conhecimentos teóricos e as orientações internacionais (WHO, 2010; UNESCO, 2009) sobre educação para a sexualidade com os problemas relatados pelas equipas técnicas de instituições de acolhimento, foi-se procurando adequar estratégias formativas para dotar os profissionais de competências de ação, bem como para promover melhor saúde sexual e competências socio emocionais das crianças e

Anastácio, Z. & Lopes, G. (2017). Educação para a sexualidade saudável em contexto institucional. *In* T. Vilaça, C. Rossi, C. Ribeiro, & P. Ribeiro (Eds.), *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade: Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade* (pp. 393 – 404). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

adolescentes. O percurso iniciado e alguns dos resultados obtidos são aqui apresentados.

Pressupostos teóricos

A institucionalização de crianças e adolescentes em Portugal reflete um problema crescente na sociedade atual. Às condições socioeconómicas desfavoráveis têm vindo a juntar-se os maus tratos, o absentismo escolar e os problemas comportamentais. Mais de 8000 crianças e adolescentes estão em instituições de acolhimento. Se entre 2005 e 2008 se assistiu a um decréscimo no número de acolhidos, a partir de 2009 verificou-se um aumento, assim como uma variação no grupo etário mais representado, tendo vindo a ser o dos 11 aos 14 anos (Carvalho, 2013).

As razões para a institucionalização são diversas e estão explícitas na Lei n.º 147/99 – *Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo*. Situações de abandono, maus tratos, abuso sexual, violência, negligência, exploração do trabalho infantil, crime e absentismo escolar entre outras situações que comprometem a saúde e o bem-estar das crianças e jovens são referidas no n.º 2 do Art. 3.º desta lei. No Artigo 51.º a lei faz referência aos Lares de Infância e Juventude, enunciando o seguinte:

> *1 — Os lares de infância e juventude podem ser especializados ou ter valências especializadas.*
> *2 — Os lares de infância ou juventude devem ser organizados segundo modelos educativos adequados às crianças e jovens neles acolhidos.*

As crianças e adolescentes institucionalizados passam por um processo de retirada de um contexto familiar que ameaça a sua saúde, segurança, integridade física e emocional e as priva de um desenvolvimento integral e de educação adequada. Tendo em mente que a nossa meta é a promoção da saúde e do bem-estar das crianças e jovens acolhidos, em matéria de sexualidade começamos por considerar o conceito de Saúde Sexual, o qual foi definido pela Organização Mundial de Saúde como:

> Um estado de bem estar físico, emocional, mental e social e não meramente a ausência de doença, disfunção ou enfermidade. A saúde sexual requer uma abordagem positiva e respeitosa da sexualidade e dos relacionamentos sexuais, assim como a possibilidade de ter experiências sexuais agradáveis e seguras, livres de coerção, discriminação e violência. Para se atingir e manter a saúde sexual, os direitos sexuais de todas as pessoas devem ser respeitados, protegidos e cumpridos. (OMS, 2006).

Alicerçado na prévia definição de saúde, este conceito incide em parâmetros específicos de vivências de sexualidade comprometedoras das dimensões física e mental da saúde do indivíduo e toca, embora de modo positivo, naquilo a que estão ou

estiveram sujeitos alguns dos jovens que foram retirados do seu contexto natural de vida para serem institucionalmente acolhidos.

A fim de garantir ou promover a saúde sexual é necessário que no ambiente em que as crianças e os jovens se inserem seja desenvolvido um trabalho contínuo de Educação para a Sexualidade, o que a UNESCO (2009) define como uma:

> Abordagem adequada à idade e culturalmente relevante para ensinar sobre sexo e relacionamentos, fornecendo informação cientificamente aceite, realista e sem juízos de valor. Proporciona oportunidades para refletir sobre os valores e atitudes de cada um e para desenvolver competências de tomada de decisão, comunicação e redução de riscos em diversos aspetos da sexualidade.

O Problema

O interesse em trabalhar em educação para a sexualidade em contexto institucional foi despoletado por solicitações provenientes de várias instituições de acolhimento, para acompanhar as equipas técnicas que se defrontavam com várias problemáticas de crianças e adolescentes, destacando-se os comportamentos sexuais de risco. A solicitação chegou-nos através de supervisores colocados nas instituições no âmbito do Plano de Desafios, Oportunidades e Mudança – Plano DOM – implementado pelo Instituto da Segurança Social.

Na primeira instituição com que começámos a trabalhar, a qual acolhia adolescentes de sexo feminino, as equipas educativa e técnica afirmavam deparar-se com comportamentos problemáticos das jovens, envolvendo atitudes de violência, fugas da instituição, fraca motivação para o estudo, dificuldades em traçar um projeto de vida, falta de responsabilidade pelas decisões tomadas pelas próprias, manifestação de interesses não suportáveis pela instituição e relacionamentos interpessoais e/ou afetivos envolvendo comportamentos sexuais de risco para a sua saúde e para a sua segurança.

Face ao relatado, ponderou-se uma intervenção capaz de promover a vivência de relacionamentos positivos e de uma sexualidade mais saudável. Cientes da necessidade de mudanças atitudinais, tivemos em consideração que a participação, o questionamento e o estímulo ao pensamento crítico dos sujeitos têm revelado ser estratégias eficazes na promoção de competências para a saúde e sexualidade saudável junto de jovens em diversos contextos (Goucha, 2007). Mediante o cenário apresentado e a literatura revista, formulámos a seguinte questão de investigação: "Será possível desenvolver competências para a saúde e sexualidade saudável por meio do questionamento, estímulo ao pensamento crítico e participação, com jovens institucionalizadas?"

Para encetar a implementação de um projeto nesta primeira instituição, os objetivos definidos para a intervenção foram os seguintes:

- Analisar as particularidades da dinâmica da instituição, dos discursos, das atitudes, das resistências e vias de ação, com vista a gerar atitudes ativas e participativas;
- Criar condições para o bem-estar e o desenvolvimento integral da população institucionalizada;
- Desenvolver sentimentos de pertença e responsabilização;
- Monitorizar os comportamentos;
- Avaliar com frequência as práticas e medidas de ação;
- Criar um gabinete de apoio especializado;
- Colaborar com o *staff* da instituição, na análise e resolução de situações problemáticas;
- Gerar atitudes ativas e participativas e de tomada de decisão;
- Problematizar, motivar e conseguir a cooperação de todos os protagonistas.

Metodologia

Na tentativa de atingir os objetivos previamente definidos, optou-se por Metodologias Participativas, atendendo a que:

- têm a virtualidade de estudar um sistema e introduzir-lhe alterações (Ayllón-Trujillo, 2004);
- o sentido é diagnosticar os problemas reais, patenteados pelas diferentes histórias de vida e identificados pelos seus atores para serem passíveis de alteração (Ayllón-Trujillo, 2004);
- é necessária a participação de todos os envolvidos (jovens, equipa técnica, equipa educativa) nos diferentes momentos do processo – planificação, ação, observação e reflexão (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

O tipo de estudo levado a cabo nesta intervenção foi um *estudo de caso* uma vez que se pretendia estudar e inventariar fórmulas sustentáveis de promover a saúde e a melhoria dos projetos de vida das jovens acolhidas em instituições de modo a criar condições que garantissem o seu bem-estar e o seu desenvolvimento integral (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Em termos de estratégias de investigação e de intervenção, as mesmas foram delineadas tal como se apresentam a seguir no quadro 1. Partiu-se do diagnóstico, criou-se um espaço de participação, planificaram-se atividades e manteve-se o contacto com a equipa técnica.

Quadro 1. *Estratégias de intervenção*

Reuniões prévias e diagnóstico	Criação de um espaço / gabinete	Atividade no espaço "Bora lá"	Equipa técnica
Fugas	Um espaço das jovens	Questionários	Entrevistas
Comportamentos sexuais de risco	Decorado pelas jovens	Sessões de pequenos grupos	Comunicação permanente sobre o decorrer das sessões
Ausência de Afetos	Descontraído/informal	Sessões individuais	Sinalização de jovens para atendimento prioritário
Espaços comuns não personalizados	Pequenos materiais	Estímulo ao pensamento crítico – filosofia prática	
	Com um nome escolhido pelas jovens: "Bora lá"		

As estratégias planificadas tanto para as sessões coletivas ou de grande grupo, como para as sessões individuais, basearam-se nas metodologias de Brenifier (2007; 2002), de Lipman (1995, 1990) e de Lipman e Sharp (1995) aplicando técnicas de filosofia prática nos grupos de discussão, assentes em processos de questionamento e debate.

A amostra de adolescentes foi caracterizada com base na análise dos registos biográficos das mesmas, os quais foram consultados e analisados, após autorização da direção da instituição que os facultou, tendo sempre sido garantido o sigilo e anonimato. Assim, havia 46 adolescentes de sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13 e os 23 anos, sendo a moda de 16 anos. Em termos de tempo de permanência na instituição, encontrou-se um mínimo de 2 meses e um máximo superior a 6 anos. Deste grupo, destacaram-se 4 adolescentes para atendimento prioritário em sessões individuais, tendo duas delas comparecido a 5 sessões, uma a 6 e outra a 7 sessões.

Partindo de um diagnóstico, analisaram-se qualitativamente as razões para a institucionalização das jovens, constantes nos registos biográficos. Agrupando os motivos descritos em categorias, obtivemos as frequências que constam na tabela 1, salientando-se que a falta de retaguarda e acompanhamento familiar era a principal razão, seguida de negligência, abandono, comportamentos desviantes e maus tratos. Dos casos de violência sexual estava descrito um de violação pelo pai e três de suspeita de abuso sexual.

Tabela 1. *Razões da institucionalização*

Motivo	Frequência
Abandono	11
Maus tratos	9
Negligência	15
Falta de supervisão e acompanhamento familiar	16
Ausência de suporte/retaguarda familiar	8
Comportamentos/Condutas desviantes ou desadequados	11
Violência sexual (violação, abuso ou suspeita de)	4
Exercício abusivo de autoridade	3

Após a análise dos registos biográficos foram-se implementando estratégias de estímulo ao pensamento crítico em pequenos e em grande grupo com as adolescentes. Observaram-se os casos mais complicados e definiram-se os prioritários para trabalhar. Planificaram-se Foram realizadas em média 6 sessões individuais com as jovens que mais careciam de uma abordagem educativa desenvolvimentista e de consciencialização. As sessões foram estipuladas do seguinte modo:

1.ª Sessão – caraterização, gostos, qualidades e defeitos, amigos, namorados, relações sexuais, métodos contracetivos, maior sonho, objetivo de vida e o que vai fazer para atingir o objetivo

2.ª Sessão – questões decorrentes da sessão anterior e exploração de possibilidades / alternativas

3.ª Sessão – análise da semana, Quadro de Metas

4.ª Sessão – análise da semana e questões sobre o Quadro de Metas

5.ª Sessão – Quadro de Categorias de Superação

6.ª Sessão – questões sobre o quadro de categorias de superação

Apresentação e discussão dos resultados das sessões individuais

As primeira e segunda sessões decorreram numa sequência de questionamento constante de modo a refletirem sobre si próprias e a estimular o seu pensamento crítico e a sua capacidade para tomar decisões face a experiências sexuais. Transcreve-se seguidamente um excerto exemplificativo de várias sessões, com a mesma jovem, a qual ficou grávida num relacionamento algo abusivo e sem proteção:

Diálogo na 1.ª sessão:

E como correu a tua primeira experiência?
Mais ou menos?
Tinhas muita vontade?
Não.

Que método usaram?
Nenhum.
Ele bate mal, às vezes começa a berrar por tudo e por nada.
Estás apaixonada por ele?
Sim, gosto dele.
O que mais gostas nele?
É bonito, às vezes a maneira dele ser, quando é meigo, mas quando é mau, não.

Diálogo na 2.ª sessão:

E tu o que pensas disso tudo?
Não sei.
Imagina que sabias, o que dirias?
Não sei.
Queres que te ajude a analisar a situação em termos de possibilidades?
Pode ser.
Quais são então as saídas que tens para dar solução à tua situação atual?
Interromper ou prosseguir.
Se interromperes que vantagens tens?
Continuar no colégio.
E mais vantagens?
Nada.
Quais são então as desvantagens de interromper?
Poder sentir-me arrependida, muita gente pode zangar-se.

Na terceira sessão foi preenchido o Quadro de Metas (quadro 2) através do qual as jovens eram orientadas a refletir sobre o que tinham e o que não tinham confrontando com o queriam e o que não queriam.

Quadro 2. *Quadro de Metas*

	O QUE QUERES	O QUE NÃO QUERES
O QUE TENS	O QUE QUERES PRESERVAR ○ Quero continuar a ter a minha tia e a Dr.ª Ema* ○ Quero ser sempre feliz, ter saúde ○ Quero ter sempre o meu namorado ○ Quero ter ajuda das pessoas	O QUE QUERES ELIMINAR ○ Não quero fugir mais do colégio ○ Não quero tristeza ○ Não quero perder a minha tia e a Dr.ª Ema
O QUE NÃO TENS	O QUE QUERES CONSEGUIR ○ Queria conseguir viver com a minha tia ○ Queria que o meu namorado não se chateasse mais comigo ○ Queria ser uma rapariga feliz	O QUE QUERES EVITAR ○ Não tenho a minha avó, nem a minha irmã e nem os quero ter ○ Não quero ter doença

*Nome fictício

Na quarta sessão foi feita a reflexão sobre o que foi escrito no Quadro de Metas. Desta jovem destacamos o que não quer. Nota-se a firmeza ao reconhecer que não pretende continuar com as fugas em virtude das consequências, a emoção negativa associada ao distanciamento familiar e a dificuldade de comunicação com o parceiro e família do mesmo no que se refere à sua situação de gravidez. O excerto a seguir elucida estes três aspetos:

> Dizes que uma coisa que queres eliminar é não fugir mais do colégio. Tens a certeza disso?
> Tenho.
> E o que te leva a ter essa certeza?
> Nós não ganhamos nada com isso e é pior porque quando regressamos ficamos de castigo.
> O que poderias ganhar com o fugir?
> Nada.
> E o que podes ganhar com o não fugir?
> Muita coisa, não fico de castigo.
> Outra coisa que queres eliminar é a tristeza, o que queres dizer?
> Não quero a tristeza.
> O que é a tristeza?
> Uma pessoa andar triste.
> O que faz as pessoas andarem tristes?

No meu caso é estar longe da minha família.
Os pais dele recebem-te bem?
Sim.
Já sabem da gravidez?
Já.
Como reagiram?
Reagiram bem.
Que te disseram?
Eles não falam muito comigo, só com ele.
E como sabes que reagiram bem?
Parece.

Na 5.ª sessão foi preenchido o Quadro de Categorias de Superação que incluía os papéis a desempenhar futuramente na vida pessoal e na vida profissional. A nível pessoal a jovem posiciona-se nos papéis de amiga, namorada e mãe. No domínio profissional refere a escola e o futuro emprego desejado. Em ambos os domínios continua a referência à figura familiar de apego que é a tia.

Quadro 2. *Quadro de Categorias de Superação – Papéis a desempenhar*

VIDA PESSOAL	VIDA PROFISSIONAL
Amiga – *Gostava de ser uma amiga especial e não igual às outras e tentar ajudar mais as pessoas* (amigas)	Escola – *gostaria de ser a melhor aluna da turma, compreender melhor as aulas, etc.*
Namorada – *gostaria de acreditar que o meu namorado só gosta de mim.*	*No meu futuro gostaria de trabalhar no Pingo Doce*
Mãe – *gostaria de ser feliz com o meu filho (quando nascer) e ficar sempre com ele*	*Gostaria de ser feliz com a minha tia, filho, namorado e poder viver com a minha tia.*
Tia – *gostaria de poder ficar com a minha tia*	

Na 6.ª sessão procedeu-se à análise reflexiva do que foi indicado no Quadro de Categorias de Superação. Analisando-se a relação de namoro voltam a emergir indicadores de violência e multiplicidade de relacionamentos com pessoas próximas. No respeitante à previsão sobre o decurso da gravidez, nota-se a noção de responsabilidade e cuidado para com o filho mas alguma incapacidade de previsão de prover outras necessidades, como demonstra a o diálogo abaixo:

Também dizes que um objetivo teu é ficar com o teu filho, ser feliz com ele, o que podes fazer para que isso aconteça?
Ter muita responsabilidade.
Como é que seria ter muita responsabilidade?
Cuidar bem dele.
E achas que basta isso?
Silencio.

O que precisavas de ter?
Silencio.

É de salientar que a jovem do caso exemplificado, assim como outra tinham sido sujeitas, anteriormente, a uma ação conjunta sobre os métodos contracetivos e o período fértil mas mesmo assim mostraram dificuldade na mobilização da informação, como preconiza o modelo intrapessoal de processamento da informação (Glanz, 1999), para a tomada de decisão e comportamentos sexuais. Só a outra jovem mostrou lembrar-se do dia da ovulação. As restantes duas adolescentes que participaram nas sessões individuais revelaram possuir mais conhecimentos sobre os métodos contracetivos e os comportamentos de risco. Também foram estas as jovens que se mostraram mais participativas e que respondiam às questões que lhes eram colocadas com assertividade.

Após a realização das várias sessões com as jovens constatou-se que as mesmas reconheceram a importância destas sessões. Algumas disseram que se sentiam mais calmas e que as sessões as tinham ajudado a pensar. Notou-se também o desenvolvimento de empatia e melhoramento na perceção de si próprias, como traduz o excerto da sétima sessão realizada com outra jovem que não a da sequência de diálogo acima apresentada:

7.ª sessão
(…)
Esse aspeto de não te enervares tanto e de andares mais calma, teve alguma coisa a ver com as nossas sessões ou achas que não?
Talvez, acho que consegui mais ou menos começar a pensar … naquilo que ia fazendo, deixei de fazer as coisas sem pensar.
E em termos gerais, a tua estadia aqui na instituição, o que poderias assinalar enquanto evolução?
Evoluí muito, já não sou tão irresponsável, acho que, um pouco, mas estou mais madura, não sou aquela criança irritante, vinha para aqui e, só fazia porcaria, fazia o que lhe dava na gana, não se importava com os outros. Agora não, agora importo-me com os outros, tento ser eu mesma. Acho que houve partes da minha vida que eu tinha esquecido esse pormenor e às vezes tentava ser o que não era, e eu aqui sou aquilo que sou e pelos vistos há pessoas que gostam de mim assim.

Só com esta jovem foi possível realizar uma sétima sessão, que funcionou como auto avaliativa e em que a jovem conseguiu fazer uma retrospeção do seu comportamento. Esta foi também das jovens que melhor se apropriou dos conhecimentos sobre métodos contracetivos e período fértil.

Considerações finais

Da análise efetuada aos registos biográficos, constatou-se que as principais razões da institucionalização destas adolescentes eram a falta de retaguarda ou acompanhamento familiar e a negligência, seguidas do abandono e maus tratos, à semelhança do que encontrou García Ruiz (2009) em Espanha. Contudo, no decurso das sessões as jovens manifestaram a contínua necessidade de laços familiares, quer na aceitação e desejo de viver feliz com o(s) filho(s) quer no apego a figuras de referência familiar. Não obstante o cenário de retirada das jovens da sua família de origem, as mesmas continuam a desejar ter e usufruir das relações familiares. Tal dado parece-nos bastante positivo, na medida em que a segurança do apego pode ser considerada como um fator de proteção (García Ruiz, 2009) face aos comportamentos de risco sexual.

A intervenção realizada, apostando no estímulo ao pensamento crítico, por meio do questionamento sucessivo e procura de resposta pelas próprias envolvidas, revelou-se eficaz ao nível da capacidade de pensar e de transpor o pensamento para a autogestão do seu comportamento e das suas emoções, assim como para as relações com os outros. Embora a intervenção tenha sido feito com um pequeno grupo de adolescentes, consideramos os resultados bastante satisfatórios, pelo que este tipo de estratégia se afigura passível de ser aplicada noutros grupos com vista à educação para a sexualidade saudável. É de salientar que a eficácia das sessões foi notória a nível individual, mas não em grupos mais alargados, o que se compreende atendendo ao carácter de intimidade em que as questões de sexualidade estão implicadas.

Referências

Ayllón Trujillo, M. T. (2004). *Ética e investigação: metodologias participativas, sus limites y excessos*. México.

Brenifier, Ó. (2007). *La Pratique de la philosophie à l`école primaire.* Toulouse: Editions Alcofribas.

Brenifier, Ó. (2002). *Enseigner par le débat*. Bretagne: CRDP.

Carvalho, M. (2013). *Sistema Nacional de Acolhimento de Crianças e Jovens. Programa Gulbenkian de Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). London: Routledge.

García Ruiz, M. (2009). La Educatión Sexual en Acogimiento Residencial. *In* A. Bravo & J. del Valle (Coords.), *Intervención Socioeducativa en Acogimiento Residencial* (pp. 201-228). Cantabria: Dirección General de Políticas Sociales y el Centro de Estudios de la Administración Pública Regional de Cantabria.

Glanz, K. (1999). Teoria num Relance. Um Guia para a prática da promoção da Saúde. In L.B. Sardinha, M.G. Matos & I. Loureiro (Eds), *Promoção da Saúde – Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Actividade Física, Nutrição e Tabagismo* (pp. 9-55). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Goucha, M. (Coord.) (2007). *Teaching Philosophy and learning to philosophize: status and prospects.* UNESCO: France. Acesso : http://www.brenifier.com

Lipman, M. (1995). *O pensar na educação.* Petrópolis: Vozes.

Lipman, M. & Sharp, A. (1995). *A comunidade científica e o raciocínio crítico.* São Paulo: CBFC.

Lipman, M. (1990). *A Filosofia vai à Escola.* São Paulo: Summus Editorial.

Organização Mundial de Saúde (2006). *Defining Sexual Health: Report of a Technical Consultation on Sexual Health 28-31 January 2002*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.

UNESCO (2009). *International technical guidance on sexuality education: An evidence informed approach for schools, teachers and health educators. The rationale for sexual education* (Vol. I). Paris: UNESCO.

WHO Regional Office for Europe and BZgA (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe – a framework for policy makers, educational and health authorities and specialists.* Cologne: Federal Center for Health Education, BzgA.

Autoras

Zélia Anastácio
Professor Auxiliar no Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Membro integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança (Unidade 317 FCT), grupo Contextos, Quotidianos e Bem-Estar da Criança. É membro de várias associações científicas internacionais. Faz investigação na área da promoção e educação para a saúde, mais frequentemente no domínio da educação para a sexualidade, tendo sido coordenadora de um projeto nacional com financiamento da FCT. Email: zeliaf@ie.uminho.pt

Graça Lopes
Mestre e Licenciada em Filosofia, professora no Ensino Secundário, ex-doutoranda em Estudos da Criança. Foi membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (Unidade 317 FCT). Email: lopes_grace@hotmail.com